

Fauston Negreiros
Rafael Bianchi Silva
Thais Serafim
(Organizadores)

educação,
contemporaneidade
& processos psicossociais
debates e reflexões

Fauston Negreiros
Rafael Bianchi Silva
Thais Serafim
(Organizadores)

Educação, contemporaneidade & processos psicossociais

debates e reflexões

Programa de Pós-Graduação em Psicologia
Departamento de Psicologia Social e Institucional (PSI)
Departamento de Psicologia e Psicanálise (PPSIC)

2025

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária: Eliane M. S. Jovanovich – CRB9/1250

E24 Educação, contemporaneidade e processos psicossociais [livro eletrônico]: debates e reflexões / Fauston Negreiros Rafael Bianchi Silva, Thais Serafim (Organizadores). – Londrina : PSI/PPSIC/UEL, 2025.
1 arquivo digital.

ISBN 978-85-7846-631-2

Inclui bibliografia.

Vários autores.

Disponível em: <https://pos.uel.br/psicologia/livros/>

1. Psicologia e educação. 2. Processos psicossociais.
3. Neoliberalismo – Estruturas educacionais. 4. Lógica Colonial – Estruturas educacionais. 5. Psicologia escolar.
I. Negreiros, Fauston. II. Silva, Rafael Bianchi.
III. Serafim, Thais. IV. Título.

CDU 159.9

O conteúdo dos capítulos é de responsabilidade de seus autores.

Não nos responsabilizamos por links ou sites aqui indicados, nem podemos garantir que eles continuarão ativos e/ou adequados

Revisão e organização

Fauston Negreiros
Rafael Bianchi Silva
Thais Serafim

Capa

João Victor Begnini Simic

Diagramação

Alice Cristina da Silva Carvalho

ISBN

978-85-7846-631-2

Comitê Editorial

Os capítulos desta obra foram avaliados pelos seguintes membros do Comitê Editorial:

Alayde Maria Digiovanni – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta – Universidade Federal de
Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Estadual de Maringá

Fabiola Monica da Silva Gonçalves – Universidade Federal da Paraíba

Flávia da Silva Ferreira Asbahr – Universidade Estadual Paulista

Janaina Cassiano Silva – Universidade Federal de Catalão

Júlio Cesar Cruz Collares da Rocha – Universidade Católica de Petrópolis

Ladislau Ribeiro do Nascimento - Universidade Federal do Tocantins

Marilda Gonçalves Dias Facci - Universidade Estadual de Maringá

Marilene Proença Rebello de Souza – Universidade de São Paulo – USP

Neide da Silveira Duarte de Matos – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná

Silvia Maria Cintra da Silva – Universidade Federal de Uberlândia

Taís Fim Alberti – Universidade Federal de Santa Maria

Sumário

Apresentação	8
Eixo 1	12
Capítulo 01. Tudo ao mesmo tempo, agora: nos nós do enlaçamento contemporâneo	13
Fabio Cardoso Lopes	
Capítulo 02. O impactante cenário pós-moderno e os abalos educacionais: questões filosóficas entremeadas com o apelo ao “desenvolvimento”	43
Leoni Maria Padilha Henning	
Capítulo 03. Como gotas de lacre derretido: sementes do totalitarismo na educação brasileira	68
Fábio Luiz da Silva	
Adriana Regina de Jesus Santos	
Capítulo 04. O herói trágico da educação: a catarse na produção do sujeito	99
Rafael Bianchi Silva	
Samuel Bello Strass	
Eixo 2	125
Capítulo 05. Produtivismo: Desafios e Perspectivas para a Produção Científica em Psicologia	126
Ayran Vinicius dos Santos 126	
Capítulo 06. A pesquisa da subjetividade no contexto educacional: relatos de experiência	157
Maristela Rossato	
Francisca Bonfim	
Geane de Jesus Silva	
Telma Silva Santana Lopes	
Stela Martins Teles	

Capítulo 07. Maternidade no ensino superior: desigualdades de gênero nos desafios do acesso e permanência de universitárias que são mães 183

Eneida Santiago

Natália Duarte Tinti

Capítulo 08. Metodologias ativas na graduação em psicologia: uma reflexão sobre a educação como mercadoria223

Thais Serafim

Sylvia Mara Pires de Freitas

Eixo 3.....245

Capítulo 09. Além das telas: o papel da família na construção do desenvolvimento integral das crianças no mundo digital 246

Elaine Cristina Mateus-Santos

Capítulo 10. Psicologia sócio-histórica e literatura infantil: a afetividade como mediação na socialização de gênero e masculinidades269

Bárbara Dalvanna de Souza Isidoro

Alvaro Marcel Palomo Alves

Capítulo 11. Educação, infância e medicalização: adentrando o processo diagnóstico de TDAH por meio de estudos de caso em psicologia escolar295

Bruna Saraiva Candeira

Fauston Negreiros

Capítulo 12. Impactos psicossociais do acolhimento institucional de crianças e adolescentes por tempo prolongado: uma análise sócio-histórica314

Fabiana Cristina Pereira

Fernanda Ribeiro Zacarias

Denise Kloeckner Sbardelotto

Eixo 4.....	340
Capítulo 13. O não-lugar da literatura no projeto de sujeito desenhado pela BNCC	341
Amanda Thuns Biazzi	
Kleber Kurowsky	
Capítulo 14. Relação entre Variáveis Individuais e Efeitos da Prática de Lembrar.....	370
Renata Naomi Sugiyama	
Roberta Ekuni	
Capítulo 15. Avaliação psicoeducacional em um serviço público: dados e reflexos dos atendimentos extra muros da escola.....	398
Daniele Dower Ronqui	
Katya Luciane de Oliveira	
Marcos Hirata Soares	
Capítulo 16. A Atuação do Psicólogo Escolar e do Assistente Social e a implementação da Lei Federal n. 13.935/2019 no Paraná: em foco os desafios e as ações de um projeto de pesquisa e extensão	426
Alex Gallo	
Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres	
Patrícia Vaz de Lessa	
Wagner Roberto do Amaral	
Sobre os autores	443

Apresentação

A coletânea *Educação, contemporaneidade & processos psicossociais: debates e reflexões* é um convite à reflexão crítica sobre as complexas relações entre educação, subjetividade e os processos psicossociais que atravessam a sociedade contemporânea. Organizada por Fauston Negreiros, Rafael Bianchi Silva e Thais Serafim, a obra reúne diversos autores e autoras que, por meio de experiências acadêmicas, práticas e teóricas, lançam luz sobre os desafios que interpelam o campo educacional e suas interfaces com a psicologia, a cultura, as políticas públicas e os modos de vida.

Dividido em quatro partes, o livro constrói um panorama denso e plural dos embates atuais que se manifestam nas escolas, universidades, nas relações de poder e nas subjetividades. Cada capítulo, em suas particularidades, propõe caminhos reflexivos para pensar uma educação comprometida com os direitos humanos, com a formação crítica e com a transformação social.

Na Parte 1, composta por quatro capítulos, os autores exploram os efeitos do neoliberalismo e da lógica colonial nas estruturas educacionais e nas formas de subjetivação. As análises problematizam como os discursos autoritários, os padrões epistêmicos hegemônicos e a lógica do desempenho influenciam o cotidiano da escola e a formação de sujeitos. Destacam-se as articulações entre colonização, contemporaneidade e educação (Cap. 1), as tensões filosóficas da pós-modernidade na escola (Cap. 2), os riscos de discursos totalitários na educação brasileira (Cap. 3), e a noção do sujeito da educação como figura trágica e transformadora (Cap. 4).

A Parte 2 se debruça sobre os dilemas da formação acadêmica e da produção de conhecimento. Com foco na universidade, nos processos de subjetivação e nas desigualdades de acesso e permanência, os capítulos abordam desde o produtivismo acadêmico (Cap. 5) até as metodologias ativas no ensino da Psicologia (Cap. 8), passando por relatos de pesquisa sobre subjetividade (Cap. 6) e os desafios enfrentados por mulheres mães no ensino superior (Cap. 7). A abordagem crítica é sustentada por referenciais teóricos sólidos, como a epistemologia histórico-cultural e a filosofia existencialista, articulando teoria e prática na formação universitária.

Na Parte 3, os capítulos voltam-se às infâncias e adolescências, oferecendo análises sensíveis e fundamentadas sobre temas urgentes. São discutidos o impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento infantil (Cap. 9), as relações entre afetividade, literatura infantil e masculinidades (Cap. 10), os efeitos da medicalização e os processos diagnósticos em casos de TDAH (Cap. 11), e as consequências psicossociais do acolhimento institucional prolongado (Cap. 12). Essa parte revela a potência da escuta clínica e da análise sociohistórica na compreensão dos sujeitos em contextos educacionais e sociais marcados pela vulnerabilidade.

Por fim, a Parte 4 abre espaço para reflexões sobre políticas públicas e práticas educacionais. Os capítulos discutem o lugar marginal da literatura na BNCC do Ensino Médio (Cap. 13), a eficácia da prática de lembrar como estratégia pedagógica (Cap. 14), as especificidades da avaliação psicológica no serviço público (Cap. 15), e os desafios da implementação da Lei Federal n. 13.935/2019 que institui

a presença de psicólogos e assistentes sociais na educação básica (Cap. 16). Esta última seção revela a urgência de repensar os projetos educacionais a partir de uma perspectiva crítica e integrada, valorizando a atuação multiprofissional e a educação como direito social.

Como um todo, a obra não se propõe a oferecer respostas definitivas, mas sim a fomentar perguntas e ampliar horizontes de análise. O caráter coletivo e interdisciplinar dos textos reafirma a importância do diálogo entre diferentes campos do saber e entre experiências locais e globais. Assim, o livro se apresenta como uma ferramenta potente para pesquisadores, educadores, estudantes e profissionais interessados em compreender as interfaces entre educação, subjetividade e sociedade, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento de práticas educativas emancipatórias, sensíveis às diversidades e comprometidas com a justiça social.

Organizadores

Eixo 1.

Capítulo 01.

Tudo ao mesmo tempo, agora: nos nós do enlaçamento contemporâneo

Fabio Cardoso Lopes

Primeiras Impressões

Nos nós do enlaçamento contemporâneo, experienciamos a idolatria mercadológica que professa a negatividade da alteridade amalgamada a profusão do individualismo, competitividade e o consumo de tudo e todos nas prateleiras da visibilidade sob o cerne da capitalização e otimização da vida em prol de resultados monetizados. Como bem frisou Lima (2015, p. 59), estamos inseridos “[...] em um mundo cada vez mais complexo e confuso. O processo de globalização, sem dúvida, vem produzindo efeitos incisivos na organização societária contemporânea”.

Nesse ensejo, o sistema capitalista globalizado tende a transformar a crise de muitos em oportunidades para alguns - como enaltecido na linguagem gerencialista: “transformar ocasião em oportunidade”. A proliferação da escassez e da miséria é lucrativa para a supervalorização do consumo de alguns produtos e serviços (como no caso daquele episódio onde uma garrafa de água foi super inflacionada). Uma das lógicas funcionais do capitalismo determina a lei da vantagem sob a oferta e demanda como pensada e proposta por Adam Smith. Dito de outra forma, a miséria de muitos se torna lucrativa para alguns privilegiados que possuem acesso e controlam os meios de produção e distribuição. Desta forma, a proliferação da escassez e miséria é lucrativa para o ideário capitalístico, haja vista, seu mote elementar e estrutural nunca foi a igualdade (em nenhuma de suas formas). Esse

ideário - capital - determina como um dos diferenciais da mentalidade vencedora e de sucesso a capacidade de utilizar as mais diversas oportunidades como um negócio a seu favor na obtenção do lucro acima de tudo.

Imbricado nessa formatação, encontramos o sujeito do (des)empenho máximo que absolutiza a vida nua em uma nova roupagem e abraça a servidão voluntária de peito aberto. Em busca do sucesso e da fábula de ser bem-sucedido transforma sua vida em adversária, uma vez que tem que vencer a/na vida a todo custo na esperança de ser alguém. Dessa feita, o trabalho se torna um campo de batalha imerso numa competição infundável que destrói o pertencimento coletivo e propaga o culto ao individualismo. Esse modelo neoliberal de auto exploração - dominação feliz -, inserido na liturgia do capitalismo, encontra na contemporaneidade (através do *way of life* performático que nos impõe a crença de que a vida deve ser feita de conquistas, vitórias e realizações para ser plena) seu habitat natural.

Posto isto, confabulamos que a referida estrutura de funcionamento repousa arraigada nos resquícios e nuances da colonização que ainda reverberam atualmente, acarretando impactos no psiquismo e produzindo modos de subjetivação consonantes a sua demanda - gerando diversos sofrimentos e o adoecimento no/do trabalho. Como nos explicam Simas e Rufino (2020, pp. 5-6):

A colonização (pensamos a colonização como fenômeno de longa duração, que está até hoje aí lançando seus venenos), gera "sobras viventes", seres descartáveis, que não se enquadram na lógica hipermercantilizada e normativa do sistema, onde o consumo e a escassez atuam como irmãos siameses; um depende do outro.

Destarte, nos tempos de mentalidades (mindset) de sucesso germinadas em terras da empresarização da vida - que nos fazem crer que o trabalho dignifica o homem por intermédio do marketing vencedor do sujeito feliz e bem-sucedido -, é imprescindível percorrer outros caminhos para pensar e refletir acerca dos imediatismos, imposições e armadilhas da existência contemporânea hipermercantilizada e seus especialistas (Bauman, 1998), gurus, mentores, coaches e construtores de pontes (que estão mais para frágeis pinguelas).

Além disso, faz-se mister raciocinar sobre o limite ético dessas práticas naturalizadas, melhor dizendo, até que ponto lucrar com a miséria e sofrimento alheio é educar, empreender e trabalhar? A partir dessa inquietação propomos alguns questionamentos para suscitar nossa reflexão e balizar nosso percurso. Quais as imposições do capitalismo? Quais as configurações do neoliberalismo? Quais os efeitos do individualismo e da competitividade? Qual o papel da globalização? Como fica a educação neste mundo? Quais tipos de sujeitos a educação se propõe formar? Como pensar educações em suas múltiplas epistemologias que promovam uma vinculação plural em relação afetiva entre os viventes e a Terra? Essas indagações são desconfortos que não possuem o intento de serem respondidos aqui, ou, muito menos, superados previamente, mas pululam como elefantes atrás da orelha nos impelindo à reflexão.

Neste mote, o eixo de análise teórico e crítico-reflexivo do presente ensaio contempla problematizar uma possível vinculação implícita entre o colonialismo atualizado - nos formatos de vida cultuados no cotidiano - e os arranjos do existir contemporâneo que impactam as formas/modos de subjetivação consonantes ao modelo de educação e trabalho singular (colonialista). Em outras palavras, analisar os nós entre colonização, educação, contemporaneidade e produção de subjetividades. Para tanto, nos apoiamos na leitura de autores que problematizam as implicações do capitalismo

neoliberal e suas reverberações na contemporaneidade (re)produzindo modos de subjetivação diluídos na educação e trabalho, além de conduzir diálogos com teóricos que discutem as penumbras e nuances advindas de um padrão epistêmico hegemônico e universalizante. Vale reiterar, que a proposta aqui, pela natureza do trabalho, não é esgotar a discussão suscitada, mas problematizar reflexões acerca da temática visando a ampliação do debate. Desta forma, não temos o intento de esmiuçar os assuntos apresentados ou oferecer respostas prontas e acabadas. Por outro lado, nosso escopo é apenas contribuir com a multiplicação das perguntas e das formas de ver e olhar os arranjos da educação na contemporaneidade concatenada à produção de subjetividade.

O capitalismo mutante, a lógica neoliberal diluída no contemporâneo e a globalização

O cenário de um capitalismo mutante, disforme e global em conluio ao ignóbil arranjo de uma educação mercantilista e performática assentam-se na religião do deus-Dinheiro imersos na lógica neoliberal. Neste esteio, vivemos num mundo “[...] em incessante disputa instaurada por uma gestão que deu metástase: o do capitalismo – que alguns chamam de capitaloceno” (Krenak, 2022, p. 32). Elucubramos que a essência do capital articulado a gestão neoliberal como mecanismo regulador do mundo e das relações sociais contempla o sucateamento e a precarização da vida e seus viventes diversos.

A sistemática estratégia de atuação e regulação do capital é enfraquecer as interações humanas através das disparidades sociais, enaltecendo o individualismo e a competitividade atreladas a ideia de “[...] que a vida é baseada em meritocracia e luta por poder” (Krenak, 2020, pp. 9-10). O autor reitera que o intento precípua do capital engloba o empobrecimento da existência, dado que a lógica funcional do “[...] capitalismo quer um mundo triste e monótono em que

operamos como robôs [...]” (Krenak, 2022, p. 38). Um mundo apático, similar ao sofrimento da tarefa imposta ao Sísifo, onde somos condenados a exaurir completamente nossa energia vital, realizando infinitamente uma atividade monótona, repetitiva e desprovida de sentido/significado.

A partir disso, a lógica neoliberal é compreendida como a gestão da vida pelos ditames do mercado (Wacquant, 2012). Tecendo uma leitura antropológica e contundente acerca do neoliberalismo, o autor salienta que seu escopo e fundamento repousam, sobretudo, nos arranjos políticos determinando os manejos econômicos. O intuito precípua de sua funcionalidade racional contempla a reorganização político-estatal, enfatizando primordialmente a autorregulação do mercado percebido como instância política, desejante e dotada de legitimidade. Um dos principais indícios dessas transformações/mutações que impactam o existir e seus vazios é a invasão do mercado na organização e gestão da vida hodierna, inclusive espraiando seus tentáculos para a captura do desejo em suas expressividades, tornando-se uma entidade desejante.

Como forma de elucidar essa invasão do mercado na vida hodierna, citamos como exemplo um anúncio de uma construtora numa determinada cidade do interior do Paraná. Em um muro aleatório de uma avenida com fluxo intenso de veículos consta um anúncio com os seguintes dizeres: “O mercado deseja, nós realizamos”. Essa pitoresca frase publicitária resume a intencionalidade (perversa e nefasta) propalada na gestão neoliberal da vida, onde o próprio desejo enquanto instância humana foi cooptado pelos ditames do mercado e transformado em mandamento afirmativo. Nesta via, o mercado assume contornos de uma instância viva, dotada de desejos e racionalidades. A visão antropomórfica do mercado lhe incute a capacidade de sonhar, desejar, manifestar humores, personalidades e reger a existência de todos à sua semelhança. A própria vida é balizada e contornada pelas intempéries e flutuações do Deus-mercado,

onde seus devotos fiéis (investidores de capital financeiro) exaltam sua grandiosidade e onipotência mergulhados em êxtase suscitado pelos prazeres do capitalismo.

O neoliberalismo preconiza uma política de mercado regulando a economia e a vida. Em outros termos, aventa uma ação “[...] orientada para a flexibilização, terceirização, informalização do trabalho, redução salarial, entre outras maneiras de precarização laboral e da vida social que se efetivam progressivamente” (Lima & Da Silva, 2021, p. 518). Segundo Boaventura de Souza Santos (2021, p. 23)¹, o neoliberalismo está assentado “[...] na desregulamentação da economia, na demonização do Estado e dos direitos laborais, econômicos e sociais, na privatização total da atividade econômica e na conversão dos mercados em regulador privilegiado tanto da vida econômica como da vida social”. Em vista disso, Mignolo (2003, p. 47) nos lembra que o “[...] neoliberalismo, com sua ênfase no mercado e no consumo, não é apenas uma questão econômica, mas uma nova forma de civilização”. Afinal, o neoliberalismo emerge intrinsecamente implicado e cravado com seus tentáculos na contemporaneidade - herdeira da modernidade/colonialidade.

No que tange ao contemporâneo e suas especificidades, Agamben (2009) pondera que seus efeitos envolvem uma singular relação com o próprio tempo. A qual se faz mediante uma dissociação e um certo anacronismo com esse mesmo tempo através da aproximação e afastamento em decorrência de um estranhamento. Demanda uma capacidade de perceber as lacunas, nuances e penumbras do seu próprio tempo. Colocando, de outro modo, ver e compreender além das luzes, transcendendo o óbvio e se atendo às sombras do tempo atual. Configura uma atividade imersa na habilidade de capturar

¹ Não compactuamos com nenhuma forma de violência contra as mulheres.

nas lacunas e nas entrelinhas do nosso tempo. Seja dito de passagem, é enxergar no presente aquilo que não pode nos alcançar, visto que, ao nos depararmos, olharmos e percebermos o contemporâneo, estamos diante dos efeitos, rastros e lampejos de algo que já foi e passou.

Isto posto, conjecturamos que no contexto contemporâneo o neoliberalismo vende uma ideia de capitalização do humano onde cada indivíduo é concebido como uma marca registrada de empresa (brandmark) ou um empresário de si, buscando desesperadamente formas de otimizar seu desempenho e performar ao máximo (ter sucesso e ser bem-sucedido). A ideologia de competição da guerra de todos contra todos - análoga à máxima de Hobbes, *Bellum omnium contra omnes* - aniquila o sentimento de pertencimento coletivo e princípio comunitário, já que enfatiza a tara e a gana pelo sucesso e status de uma vida de excessos e aparência “[...] minando os espaços de ação intersubjetiva e sócio-política” (Mancebo, 2001, p. 109). Por seu turno, a ideia de comunidade - colocar em comum - e de compartilhar é destruída sob o pretexto do empresário de si que se faz sozinho e identifica os demais como competidores e oponentes. Logo, tenta destruir e aniquilar seus adversários para conseguir seu espaço e potencializar sua empresa individual.

Essa lógica de funcionamento se faz em um nível profundo do psiquismo, uma vez que, o neoliberalismo contemporâneo produz subjetividades adequadas às suas demandas específicas – as quais defendem com unhas e dentes sua existência/permanência (similar aqueles habitantes da caverna de Platão que cultuavam suas correntes). Diante disso, essas demandas de um mundo assentado na exaltação ao individualismo, competitividade e o culto às posses - sejam materiais ou simbólicas fazem parte e compõem a gestão produtiva da vida. O neoliberalismo fabrica um homem individualista e consumista via meios fantasiosos para tentar aplacar sua ânsia desenfreada por mais e mais. De acordo com Mancebo (2001, p. 109), o tipo de homem formado nas

entranhas neoliberal é “[...] um homem movido pelo individualismo competitivo, pela intimização exacerbada, pela disciplina e docilidade imposta aos corpos, ou por todas essas dinâmicas combinadas [...]”.

Neste mote, Angela Davis (2018, p. 19) explica que com “[...] a ascensão do capitalismo global e das ideologias associadas ao neoliberalismo, tornou-se particularmente importante identificar os perigos do individualismo”. A autora reitera que a disseminação do capitalismo em suas novas roupagens atreladas à globalização (sobretudo tecnológica) inserida no formato neoliberal possuem uma relação simbiótica com a crescente religião do individualismo e culto à competitividade - como imperativos categóricos da moral contemporânea. Boaventura de Souza Santos (2002) nos alerta, pontuando que, muitas vezes, este processo de globalização não é consensual e linear, mas a estrutura de um vasto campo conflituoso dos interesses entre grupos diversos. Nesta via, o autor reitera que o processo de globalização é “[...] um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo” (Santos, 2002, p. 26).

Isso equivale a dizer que a globalização do capitalismo ascende como instância geradora dos abismos sociais concatenada ao culto da racionalidade-individualista (enquanto imperativo categórico relacional) e com o escopo precípua de adaptar atitudes, padronizar comportamentos, invisibilizar ou esvaziar outros saberes-fazer, territórios e seres. Esse modo de funcionamento individualizante corrobora com uma educação (escolar – produtivista e familiar – patriarcal) asséptica e disciplinadora em similitude ao trabalho burocrático e obediente. É em torno disso, que tanto a instituição escolar, quanto a familiar contribuem para a manutenção desse sistema laboral, ou seja, “[...] modelando e adaptando crianças às relações de poder dominante” (Guattari, 1981, p. 65). Sua materialidade concreta expurga os divergentes (lidos pela maquinaria capitalística como

descartáveis) mediante os instrumentos de gestão diluídos no discurso hegemônico da globalização.

A respeito disso, Milton Santos (2010), considera que a globalização se impõe para a maioria da humanidade como uma fábrica propulsora de perversidades, por intermédio de inúmeras mazelas como: a fome, pobreza, desemprego, desabrigo, precarização do trabalho, queda dos salários, aumento de enfermidades, crescimento da mortalidade infantil e educação ineficiente (pois educação básica de qualidade somente a elitizada). Essa perversidade, como gestão estratégica da vida, fomenta, cada vez mais, crateras e abismos sociais, contribuindo para o espraiamento do individualismo/competitividade.

Aludindo à temática, Giddens (1991, p. 190) expõe que a globalização “[...] é um processo de desenvolvimento desigual [...]” e, por isso, nunca irá cobrir com a manta do crescimento e progresso todo o globo. Em complemento, Santos (2010) discorre que como consequência da globalização proliferam-se “[...] e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção” (p. 10). O autor enfatiza que essa perversidade sistêmica “[...] que está na raiz dessa evolução negativa da humanidade tem relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (Santos, 2010, p. 10).

As ações hegemônicas que excluem ou ocultam as diferenças cerceando vidas e viventes oriundas de um processo crescente de globalização acabam suscitando um embotamento da vida. Nesta via, Mansano e Carvalho (2016) nos alertam que essa “[...] tentativa contemporânea de excluir certas dimensões da existência que não se enquadram nos interesses de produtividade capitalista simplesmente nos distancia da própria vida e de suas mutações” (p. 710). Essa ânsia descomedida pela homogeneidade estruturada nos

interesses da produção-lucro e apoiadas no gerenciamento capitalístico contribui para o empobrecimento da vida enquanto potência mutante, híbrida e caótica. Ademais, essas configurações homogeneizantes emergem como fundamento basilar das práticas educacionais em suas métricas e diapasão.

Os aspectos imanentes à alteridade ou as características inerentes à vida sendo vivida (Lima, 2020) que escapam ao conhecimento racionalizante da disciplina e controle simétricos recebem o estatuto de doenças, problemas, dificuldades, déficits, defasagens, distúrbios e transtornos - nos moldes de uma educação singular (homogênea) produtora de distanciamentos que tende a capturar e eliminar as inconstâncias. Neste íterim, em observância à Carvalhaes (2019, p. 7), aqueles “[...] ditos anormais, subalternos e ignorantes são localizados como perigosos e como aqueles que desestabilizam a ordem normativa do conhecimento (e da sociedade)”.

Em conluio a essa lógica classificatória (normalidade-anormalidade) eclode a produção de patologias a granel, associadas às terapêuticas miraculosas que prometem a felicidade a todo custo, através da medicalização dos corpos e sensações (Lipovetsky, 2007) contribuindo para a patologização da existência cotidiana. Em adendo a essa problemática, Silva e Carvalhaes (2016) discorrem que o “[...] desenvolvimento de novas patologias contemporâneas retroalimenta o próprio mercado de forma a este desenvolver novas estratégias/tratamentos destas enfermidades” (p. 80).

Colonização, colonialidades, consumo-descarte e a proliferação da vida nua

As supracitadas estratégias de cerceamento do viver dissimulam e atualizam consoante a colonialidade diversas disparidades do social individualizadas através dos aparatos

de biopoder e dominação biopolítica. A naturalização dessas disparidades do social eclodem materializadas na constatação da desigualdade individual, ou seja, em alusão a Souza (2009, p. 120) “[...] a desigualdade tem que assumir uma forma ‘individual’ para ser legítima. [...] a desigualdade é ‘justa’ e ‘legítima’ quando reflete o ‘mérito’ diferencial dos indivíduos”.

Essa hierárquica gradação individual do mérito em conluio ao valor humano atribuído a algumas vidas implica na crença que existem vidas que merecem ser vividas/protegidas pelos dispositivos estatais e, outras desqualificadas, e passíveis de serem ceifadas abruptamente (sem consternação geral ou incômodo midiático). Muitas vezes, a destruição dessas vidas é engendrada pelos mesmos aparatos jurídico-estatais que deveriam proteger e garantir o acesso à cidadania plena. Nesse sentido, Butler (2015, p. 12) nos interpela problematizando que se algumas vidas são desqualificadas e obliteradas “[...] ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras”.

A celeuma acerca de vidas que não são vidas ou que nunca existiram efetivamente em sua plenitude nos remete aos embates travados durante o auge da colonização. A respeito disso, Almeida (2018)² considera que as classificações nesse período serviram de fundamento basal para as atrocidades praticadas e repousavam na distinção filosófica-antropológica sobre a questão do humano e não humano atribuída aos ditos selvagens, diversos, distantes. Como bem frisam Simas e Rufino (2018, pp. 101-102):

A colonização, afinal, operou em duas frentes, matou o corpo físico e, ao mesmo tempo, incutiu aos corpos que não morreram o desvio existencial. Se negros e

² Reiteramos nossa repulsa às práticas vexatórias contra as mulheres.

ameríndios foram produzidos como não humanos, criaram-se formas, lógicas próprias do raciocínio colonial, para os introduzirem na mecânica do projeto de dominação do Ocidente europeu. Essa lógica deu conta dos desejos econômicos, espirituais e psicológicos dos colonizadores, justificando a escravidão, a catequização e a subordinação, a partir da defesa: negros e índios não são humanos. É nesse sentido que o colonialismo opera e define-se como um empreendimento de morte, seja ela física (genocídio) ou simbólica (desvio existencial).

O ponto nevrálgico advém de que essas práticas perversas oriundas do colonialismo e atualizadas como gestão mercadológica da vida (privilegiam algumas e expurgam tantas outras) suscitam um distanciamento abissal entre os viventes fomentando uma rede nefasta de qualificações meritórias e hierarquização valorativa de vidas que importam e outras sujeitas e passíveis ao descarte. De fato, essas condutas impossibilitam ou dificultam acintosamente o acesso às condições concretas e materiais de existir com dignidade e cidadania para uma vasta gama da população, sobretudo no acesso/permanência à educação como uma das possibilidades de mudança social. A sobrevida decorrente dessas práticas é desvalorizada, abandonada, esvaziada de direitos e garantias, destituída da própria acepção de civilidade e rotulada como uma vida indigna e inútil.

Imersos num mundo assentado na dualidade consumo-descarte, onde a própria percepção da vida é consumida, e descartada após seu uso, a vida objetificada e tomada enquanto um produto deve ser potencializada e performada para atender ou enquadrar-se nas expectativas da experiência de quem consome. Além da educação e trabalho, o consumo e descarte tornam-se modos de subjetivação delimitando e demarcando sujeitos e seus espaços de existir-viver (e suas

funções na cadeia produtiva). Sobre esse tema, Rodrigues e Mansano (2013, p. 20) atentam para o fato de que, o “[...] trabalho, como signo de respeito e responsabilidade, vem ganhando a companhia cada vez mais acentuada desses outros componentes de subjetivação [...]: o consumo e o descarte”.

Nesse quadrilátero cotidiano de educação-trabalho e consumo-descarte, presenciamos a expansão de uma vasta horda de sobrantes, desqualificados, descartáveis, inúteis e indesejáveis sob a óptica capitalista neoliberal, os quais, consoante a Bauman (2005, p. 22), são percebidos como consumidores “[...] falhos, incompletos, imperfeitos”. Uma peça defeituosa na engrenagem maquina do modelo de produção, consumo, endividamento e descarte”. Concernente ao elencado, o autor atesta que esses consumidores falhos somente “[...] podem estar certos de uma coisa: excluídos do único jogo disponível, não são mais jogadores – e portanto não são mais necessários” (Bauman, 2005, p. 22). Essas vidas rotuladas como não necessárias e excluídas da proteção do conjunto jurídico-estatal tornam-se vidas desprovidas de valor e, conseqüentemente, matáveis.

A vida desprovida de valor assemelha-se aquela caracterizada por Agamben (2007) como *“homo sacer”*. Despossuída de significado, tanto na seara humana como no âmbito divino. Acerca dessa temática, Bauman (2005, p. 44), nos diz que destituída “[...] da significação humana e divina que só a lei pode conferir, a vida do homo sacer é inútil. Matar um homo sacer não é crime nem sacrilégio, mas, pela mesma razão, não pode ser uma oferenda”. Por falar nisso, um sujeito sem trabalho e que não pode consumir é análogo ao indivíduo descartável e matável, portanto sem valor nessa racionalidade mercadológica. Cabe ressaltar que Krenak (2020, p. 10) amparado nas leituras e análises de Foucault, é contundente ao afirmar que com a disseminação do capitalismo “[...] foram criados os instrumentos de deixar viver e de fazer morrer: quando o indivíduo pára de produzir, passa a ser uma despesa.

Ou você produz as condições para se manter vivo ou produz as condições para morrer”.

O próprio sistema capitalístico possui como estratégia de gestão a constituição e manutenção desse exército de “inúteis” – matáveis e dispensáveis. Em razão disso, esses excedentes não figuram como mão de obra qualificada, pois são vítimas de um sistema ineficiente, além de serem substituídos e expurgados pelo avanço e culto desmesurado da tecnologia. Ademais, não servem, também, como consumidores, porque são falhos, tendo em vista não possuírem poder aquisitivo de compra. Esses consumidores falhos “[...] pessoas incapazes de responder aos atrativos do mercado consumidor porque lhes faltam os recursos requeridos, pessoas incapazes de ser ‘indivíduos livres’ conforme o senso de ‘liberdade’ definido em função do poder de escolha do consumidor” (Bauman, 1998, p. 24), são apenas um (de)efeito ou dano colateral, um estorvo/refugo para o funcionamento predatório do modelo neoliberal de desenvolvimento e imolação ao deus-Dinheiro como gestão da vida.

Atinente a esse funcionamento mercantil, Lima e Da Silva (2021, p. 517) apregoam que tudo pode ser transformado em mercadoria e comercializado, “[...] pois a tudo se pode estabelecer um valor de troca. Em uma sociedade em que o princípio de inteligibilidade se baseia no mercado, tudo o que é tornado mercadoria o é para ser consumido e, portanto, ser posteriormente descartado [...]”. Os autores corroboram que não são apenas as “[...] *commodities* e produtos industriais que entram no redemoinho do mercado das trocas comerciais e descartes, porém. Também as pessoas são cada vez mais descartadas” (Lima & Da Silva, 2021, p. 517). O referido funcionamento transforma tudo e todos em mercadoria (inclusive a educação), numa relação mercantilista e mercadológica, implicando na transmutação da vida na formulação: produto/consumo/endividamento/descarte.

Esses emaranhados e redes de enlaces no modelo neoliberal emergem como núcleo central e estruturante entremeando a educação e reverberando noutros espaços onde a atualização ideológica da colonialidade e seus entrecruzamentos se aproximam, atravessam e afetam as formas/modos de ser e existir interrompidos, silenciados e apagados. Essa assimetria relacional, articulada a dominação, autoritarismo, submissão e desvalorização do outro ou *alter*, repousa sob a ótica da diferença colonial - produtora da subalternidade e atualizada/articulada na colonialidade. A ideologia colonial-capital atravessa os espaços educacionais e emerge escamoteada como práxis hegemônicas de formas de ser-estar-existir, naturalizando as assimetrias dicotômicas e abissais. A instituição escola entrelaçada à educação culpabiliza os sujeitos e controla corpos, mentes e almas fabricando, modos de vida por meio de ações ideológicas de (de)marcação que se concretizam nas intervenções de dominação-submissão preconizadas nestes espaços-lugares análogas à colonialidade.

A colonização da educação e a imposição da norma epistêmica

A colonização da educação em sua intrínseca e pérfida relação com o capitalismo disseminou e impôs uma língua, uma religião e, principalmente, modos de viver, saber, aprender - viáveis/desejáveis - em conformidade a um padrão específico (colonial-capital). Essas formas de existir repercutiram em relações interpessoais sedimentadas nas diferenças valorativas e imersas em um sistema hierárquico de poder, saber e ser, o qual descreve espaços, sujeitos e seus discursos alicerçados numa rede assimétrica e desigual. Já que se trata disso, Da Silva (2017) atesta que existe “[...] um fio condutor da relação colonial que é reatualizado por estruturas imagéticas tecendo posições assimétricas” (p. 66). Alhures, o autor ainda nos diz que a manutenção da “[...] colonialidade pressupõe os processos de dominação que

caracterizam a exploração da vida em todas as dimensões” (p. 67).

A dominação hierárquica (autoritária) e a diferenciação depreciativa repousam na internalização e naturalização da herança colonial (Guimarães, 2018). Essa dominação é atualizada através do discurso colonial. Como alude Bhabha (2013, p. 119), o discurso colonial configura “[...] uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural”. À vista disso, o autor reitera que o discurso colonial é uma estrutura de poder, ou seja, eclode como “[...] um aparato que se apoia no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais/culturais/históricas”, produzindo “[...] o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um ‘outro’ e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (Bhabha, 2013, pp. 123-124).

Experienciamos a referida dominação - educação colonialista - através do discurso colonial materializado nos diversos espaços onde existimos, o qual se faz assentado numa “pseudo-supremacia civilizatória, cultural, bélica, tecnológica, econômica, étnica e social” (Ansara, 2012, p. 300) que cria muros e barreiras, distinguindo, classificando e separando os indivíduos em escalas valorativas mediante as facetas do poder, hierarquia e autoridade.

Teorizando acerca das implicações do colonialismo, Lima e León Cedeño (2021, p. 3) revelam que esse formato “[...] perpetua-se mediante a injunção de um paradigma que classifica a população mundial segundo critérios étnico-raciais, a propiciar a exploração e expropriação legitimada da colônia pelo colonizador”. A consequência nefasta desses formatos e modelos é atualizada por intermédio da educação colonial na emersão de espaços diferenciados de acesso, permanência e existência das vidas circunscritas e seus viventes cerceados. A herança colonial atualizada no discurso

de uma educação colonial reverbera nas vidas vividas nos cotidianos, impactando as formas/modos das relações sociais.

Com incomensurável propriedade analítica, Spivak (2010) alude acerca dessas distinções depreciativas desferidas pela ideologia da colonialidade como uma função silenciosa de programação da episteme atinente a lógica dominante e classificatória (colonizador-colonizado e superior-inferior). A autora elucida que essa prática acarreta a proibição ou desvalorização da fala e dos conhecimentos percebidos como inadequados, insuficientes ou ingênuos, os quais foram rotulados como desqualificados e subjugados hierarquicamente como inferiores, exóticos ou limítrofes. Os Outros e seus saberes (ditos subalternos e explorados) acabam sendo nomeados, definidos, representados, falados, vistos e percebidos pelo olhar depreciativo do explorador (europeu, superior, civilizado, branco, cristão, homem, hétero). Neste esteio, fica evidente que o “[...] mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro” (Spivak, 2010, p. 60).

Essa operação de poder embasada na representação de um conhecimento universal, hegemônico e racionalizante funciona como uma estrutura basal concernente a quem, e, ao que pode, e deve ser falado, ouvido, escrito, estudado e, obviamente considerado científico e apropriado conforme os cânones do pensamento ocidentalizado e monorreferenciado (Grosfoguel, 2016). Ou seja, a hierarquização de conhecimentos e saberes estava implicada na manutenção de uma lógica de produção do colonialismo. A autora corrobora que “[...] no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar [...]” (Spivak, 2010, p. 85). Dessa feita, as histórias e a história de variadas civilizações foram, muitas vezes, contadas de forma unilateral ou omitidas pela voz e escrita daqueles que cometeram as violências e explorações.

Neste ensejo, a filósofa Djamila Ribeiro (2019, p. 24) com demasiada acuidade nos relembra que “[...] quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo universal e valorizado de ciência é branco”. A respeito disso, Foucault (1999) fazendo um *mea-culpa*, teceu alguns apontamentos atinentes a compreensão de um monismo do conhecimento em oposição ao pluralismo de outros saberes fora do cânone do pensamento ocidental produtor de verdades. Sobre isso, o autor pondera que:

Trata-se, na verdade, de fazer que intervenham saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretenderia filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns (Foucault, 1999, p. 13).

Assim, a imposição de um único saber, pretensamente “universal” - conhecimento hegemônico - corroborou com o epistemicídio, isto é, o sistemático extermínio das possibilidades de conhecer e agir provenientes de uma vasta gama epistemológica de saberes omitidos (Ramos, 2009). Esses saberes diversos estavam atrelados a uma ontologia de múltiplos seres em perspectivas ético-políticas de interdependência acerca do mundo circundante e seus viventes - antagônicas à compreensão eurocentrada. Congruentes ao citado, Nogueira, Duarte e Santos Ribeiro (2019, pp. 440-441) salientam que:

O epistemicídio perpetrado uma desqualificação estética, ética, intelectual e espiritual de todos os povos não-europeus. Afinal, além do domínio e colonização dos corpos e das terras, os europeus se esforçaram por efetivar o domínio e a colonização da informação e do conhecimento.

Atinente ao domínio e controle do conhecimento cauterizado no pensamento ocidental e provinciano que reproduz a bravata retórica do universalismo de um sujeito-saber epistêmico hegemônico e universal, Ramose (2011) refletindo acerca do sentido do “universal”, nos diz que essa suposta definição está acorrentada numa relação de poder. Isso se deve ao fato de aqueles que decidem pelo significado do saber tem como fundamento o poder e domínio de uns sobre os outros. O referido autor acentua que o universal é a vontade de apenas um lado que detém o poder e o determina como seu reflexo no espelho. O teórico ainda tece uma crítica contundente ao “universal”:

[...] Considerando que “universal” pode ser lido como uma composição do latim unius (um) e versus (alternativa de...), fica claro que o universal, como um e o mesmo, contradiz a idéia de contraste ou alternativa inerente à palavra versus. A contradição ressalta o um, para a exclusão total do outro lado. Este parece ser o sentido dominante do universal, mesmo em nosso tempo (Ramos, 2011, p. 10).

Nesse seguimento, Alcoff (2016, p. 131) pondera que as supostas “[...] reivindicações do conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social”. O discurso epistemológico (centralizador) do conhecimento colocado desde a entrada nos bancos escolares e disseminado como verdade única e absoluta repousa de forma endógena na constituição hierarquizada de uma sociedade branco-cêntrica, colonialista, machista, homofóbica e patriarcal - que teme e não admite o plural.

A propósito, Grada Kilomba (2019, p. 54) problematizando essa celeuma, assinala que a epistemologia entendida como “[...] a ciência da aquisição de conhecimento

[...]" estipula os temas, paradigmas e métodos pertinentes ou importantes de serem estudados/pesquisados conforme seu crivo de validação "[...] que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal". Além disso, a autora afirma que essa conjuntura epistemológica "[...] define não somente como, mas também quem produz conhecimento verdadeiro e em quem acreditarmos" (Kilomba, 2019, p. 54).

Desta forma, é imprescindível discutir as ressonâncias e implicações objetivas e subjetivas do conceito do lugar de fala, pois como observa Ribeiro (2019) o impacto do "[...] falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social" (p. 64). Ademais, Anzaldúa (2000; 2009) nos diz que a linguagem é viva, dinâmica e resistência pulsante que se faz nos contornos correspondentes ao modo de ser, estar, existir e viver politicamente comprometido no mundo.

A compreensão parcial e fragmentada de uma epistemologia unívoca que autoriza um pensamento central como norma científica, inviabiliza e relega à marginalidade os outros saberes-fazer. As demais vozes e corpos imersos noutras geografias produzem um conhecimento das beiradas e desviantes dos discursos eurocentrados (colonial-capital-moderno) e seus agentes-produtores "homem cis eurobranco" (Mombaça, 2017, n./p.). Muitas vezes, ao enfatizar e "[...] promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal" (Ribeiro, 2019, p. 69).

Esses arranjos e manejos - em intersecção - que perpassam os "[...] saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias" (Ribeiro, 2019, p. 75). Esses espaços de potência vibrantes se

fundem e modulam outros olhares, saberes e fazeres que emergem como um lugar de fala, isto é, "[...] se converte numa ferramenta de interrupção de vozes hegemônicas [...]", possibilitando e valorizando as "[...] emergências de vozes historicamente interrompidas" (Mombaça, 2017, n./p.).

Então, acreditamos que o pretensamente universal asseverado anteriormente, ao invés de abrir várias janelas e portas, ou possibilitar diversos trajetos – como numa encruzilhada – por intermédio de conhecimentos polirracionais que enfatizem o hibridismo e a confluência entre os saberes dos colonizadores em entrelaçamentos com os saberes dos colonizados, acaba nos encarcerando em uma estrutura monorracional e excludente (Masolo, 2009). O embuste do universal e a referida hierarquização de conhecimentos (saberes) permanecem baseadas na imposição colonial-capital. Desse modo, a "[...] consequência dessa hierarquização legitimou como superior à explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim inviabilizando outras experiências do conhecimento" (Ribeiro, 2019, p. 24).

A compreensão de ciência – enquanto produção de conhecimento – estava posta sob a mesa de uma suposta superioridade euro cristã (branca, patriarcal e colonial). Enlaçada a um único percurso considerado viável e adequado (consonante aos seus desígnios colonialistas de produção e lucro), impondo sua perspectiva de maneira generalizada, hegemônica e universal. Segundo Ribeiro (2019, p. 31), ao instituírem "[...] a ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falar pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais".

Apontamentos finais

A formatação unilateral e monorreferenciada daquilo que se arroga como universal exclui a contradição, a alteridade, enaltecendo a exclusão e o silenciamento dos díspares, pois preconiza de forma vertical, autoritária e monolítica apenas o saber racional e científico, desvalorizando a potencialidade plural do múltiplo. Embora, convenha realçar que (re)existem vários núcleos que incentivam a pluralidade de saberes-fazer através da ebulição de grupos considerados marginalizados, periféricos, destoantes ou divergentes à padronagem do conhecimento eurocêntrico (branco, cristão, patriarcal, colonial e capitalista). Fundamentalmente, os coletivos desobedientes, enquanto sujeitos políticos, enfatizam rupturas na hierarquização das opressões, propondo rachaduras e brechas nos muros da razão colonial e arranjos societários desiguais - calcificados em discursos estéreis e dicotomias vazias (Ribeiro, 2019).

Os ecos e lastros das práticas colonizadoras provenientes do colonialismo (repaginado) que comprimem e inviabilizam existências/identidades, também fomentam processos de resistências articulados a descolonização do conhecimento/pensamento e linguagem, além da desmistificação da imparcialidade ou neutralidade epistemológica (Gonzalez, 1984). Essas práticas de superação e alargamento compreendem o conhecimento localizado, situado e atravessado por inúmeras reverberações históricas, sociais e culturais (Haraway, 1995).

Vislumbram a ressonância avassaladora de outras linguagens, saberes-fazer e conhecimentos múltiplos e plurais, pois como sustenta Ribeiro (2019), a imposição verticalizada, homogeneizante e hierárquica de uma linguagem dominante euro-branco-cristã eclode como uma ferramenta ou estrutura de continuidade e manutenção do poder e seus privilégios e, com isso, pode muito mais afastar do que aproximar. Atinente a linguagem, a supracitada autora

elucida que “[...] a depender da forma como é utilizada, pode ser uma barreira ao entendimento e estimular criar mais espaços de poder em vez de compartilhamento [...]” (pp. 25-26). O propósito do esgarçamento através das educações e a descolonização da linguagem e do pensamento, como sugere a mencionada filósofa “[...] não é impor uma epistemologia de verdade, mas contribuir para o debate e mostrar diferentes perspectivas” (Ribeiro, 2019, p. 14).

Diante do exposto, conjecturamos uma vinculação implícita entre as violências e brutalidades do colonialismo atualizadas nas formas de vida na contemporaneidade, ou melhor, nosso estilo atual de existir - que tanto enaltecemos - repousa articulado aos determinismos do mercado neoliberal como marcador dos modos de subjetivação atualizados nas colonialidades (Ser, Saber e Poder). Esses novos formatos do capitalismo neoliberal influenciam as maneiras como pensamos o que deve ser a educação, o trabalho e as relações sociais imersas numa infundável rede de individualismo, competitividade e imediatismo. Nos arranjos societários contemporâneos, sua racionalidade perversa é divulgada como um objetivo de vida, almejada por todos e lida como um divisor moral, o que interfere drasticamente na qualidade das relações, vinculações e implicações comunitárias/coletivas, contribuindo para a morte do pertencimento e o culto desmesurado ao hedonismo egoísta.

Uma alusão elucidativa a essa gestão nefasta da vida alinhavada à conduta individualizante engloba as premiações pelo desempenho individual (tanto na seara da educação como no âmbito do trabalho), quer dizer, na lógica neoliberal essas homenagens e distinções geram uma competição descomedida entre os membros da equipe e turmas de estudantes o que favorece somente o ideário da produtividade acima da vida e saúde mental dos discentes e trabalhadores. A mensagem incutida é: “trabalhe, estude, lute, transcenda as metas ou objetivos, ative seu máximo como nunca, e quem sabe será agraciado/a como colaborador/a destaque do mês ou aluno/a

homenageado/a”. Neste mote, o fundamento precípua do capitalismo neoliberal é a primazia do espectro econômico regendo e ditando a vida e a organização social a partir das desigualdades sociais diversas, aniquilação da natureza, flexibilização e precarização das condições de trabalho, autorregulação do mercado, livre concorrência global e a abertura sem restrições ao capital externo.

A percepção de uma vida insuficiente que sempre deve ser alçada a potência máxima advinda da racionalidade do mercado, em conluio ao tempo escasso o qual necessita ser otimizado durante todos os seus segundos, contribuem para a ascensão de um modelo de educação enlatado ou empacotado em embalagens prontas para o consumo a qualquer momento ou local. Uma educação *on demand* que seja rápida, de fácil acesso e digestão para que as pessoas possam consumir enquanto são atropeladas pelas urgências/emergências da vida contemporânea. Por exemplo, que possam ter acesso pelas telas de seus smartphones nos pontos de ônibus, nas filas do metrô, na sala de espera do atendimento médico, ou nos corredores dos serviços públicos, e assim, esse formato pretende adequar, adaptar e padronizar os viventes a esse mundo *on demand*.

Referências

- Agamben, G. (2007). *HOMO SACER: O Poder Soberano e a Vida Nua I*. (2. reimpr.). (E. Burigo, trad.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. (V. N. Honesko, trad.). Chapecó, SC: Argos.
- Alcoff, L. (2016). Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado*, 31(1), 129-143. doi: 10.1590/S0102-69922016000100007
- Almeida, S. (2018). *O que é racismo estrutural*. Belo Horizonte, MG: Letramento.

- Ansara, S. (2012). Políticas de memória X políticas do esquecimento: possibilidades de desconstrução da matriz colonial. *Revista Psicologia Política*, 12(24), 297-311. doi: 1519-549X2012000200008.
- Anzaldúa, G. (2000). Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, 8(01), 229-236. Recuperado de http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026x2000000100017.
- Anzaldúa, G. (2009). Como domar uma língua selvagem. *Cadernos de Letras da UFF*, Dossiê Difusão da Língua Portuguesa, n. 39, 297-309. Recuperado de <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/26/2019/10/15-anzaldua%C2%A6%C3%BC-como-domar-uma-lingua-selvagem.pdf>.
- Bauman, Z. (1998). *O mal-estar na pós modernidade*. (M. Gama & C. M Gama, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2004/2005). *Vidas Desperdiçadas*. (C. A. Medeiros, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar.
- Bhabha, H. K. (2013). *O local da cultura* (2. ed.). (M. Ávila, E. L. L. Reis & G. R. Gonçalves, Trans.). Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.
- Butler, J. (2015). *Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?* (S. T. N. Limarão & A. M. da Cunha, trads.). Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Carvalhoes, F.F. (2019). Clínica extramuros: decolonizando a Psicologia. *Revista Espaço Acadêmico*, 19(216), 03-13. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/47665>.

- Da Silva, J. O. (2017). Dimensões da Psicologia Social Comunitária diante de questões étnico-raciais. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 38(1), 63-80. doi: 10.5433/1679-0383.2017v38n1p63
- Davis, A. (2018). *A liberdade é uma luta constante*. (F. Barat, Org.). (H. R. Candiani, trad.). São Paulo, SP: Boitempo.
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)*. (M. E. Galvão, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes. (Coleção tópicos)
- Giddens, A. (1991). *As consequências da modernidade*. (R. Filker, trad.). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 223-244. Recuperado de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20-%20A9lia%20-%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20-%20A9lia%20-%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20Brasileira%20%281%29.pdf).
- Grosfoguel, R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, 31(1), 25-49. doi: 10.1590/S0102-69922016000100003
- Guattari, F. (1981). *Revolução molecular: Pulsões políticas do desejo*. (S. B. Rolnik, trad.). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Guimarães, R. S. (2018). Pedagogia micropolítica decolonial na Universidade: Reflexões sobre modos de re-sentir. *Revista Espaço Acadêmico*, 18(207), 29-36. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/43366>.

- Haraway, D. (1995). Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos pagu*, (5), 7-41. Recuperado de <https://ieg.ufsc.br/cedoc/revistas/0/volumes-eletronicos/0/2349>.
- Krenak, A. (2020). *O amanhã não está à venda*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Krenak, A. (2022). *Futuro ancestral*. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. (J. Oliveira, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Editora Cobogó.
- Lima, A. B. (2015). Considerações Teórico-Metodológicas acerca de uma Psicologia Social Localizada nos Cotidianos. In R. Heloani., M. B. Souza & R. R. J. Rodrigues (Orgs.), *Sociedade em Transformação: Estudo das relações entre trabalho, saúde e subjetividade*, Vol. 2 (pp. 59-72). Londrina, PR: Eduel.
- Lima, A. B. (2020). Pesquisa ação no cotidiano: considerações epistêmicas e metodológicas de uma experiência contra a banalização das subcidadanias. *Athenea Digital*, 20(1), 1-18. doi: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2535>
- Lima, A. B., & Cedeño, A. A. L. (2021). Neocolonização e violência: cirandando uma rede de saberes emancipatórios. *Psicologia em Pesquisa*, 15(2), 1-19. doi: <https://doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29538>
- Lima, A. B., & Da Silva, J. O. (2021). Contemporaneidade Autoritária e a Banalização da Violência. *Psicologia: Reflexões, métodos e processos integrados em sociedade*, 506-521. doi: 10.47402/ed.ep.c202184837615
- Lipovetsky, G. (2007). *A felicidade paradoxal: ensaios sobre a sociedade de hiperconsumo*. (M. L. Machado, trad.). São Paulo, SP: Companhia das Letras.

- Mancebo, D.. (2002). Modernidade e produção de subjetividades: breve percurso histórico. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 22(1), 100–111. doi: 10.1590/S1414-98932002000100011
- Mansano, S. R. V., & Carvalho, P. R. D. (2016). Psicologia, Filosofia e meio ambiente: delineando o conceito de sustentabilidade afetiva. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 16(3), 696-714. doi: 10.12957/epp.2016.31445.
- Masolo, D. (2009). Filosofia e conhecimento indígena: Uma perspectiva africana. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 506-530). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Mignolo, W. D. (2003). *Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. (1. ed. /rev.). (S. R. de Oliveira, trad.). Belo Horizonte, MG: UFMG.
- Mombaça, J. (2017). Notas estratégicas quanto ao uso político do conceito de lugar de fala. *Buala*. Recuperado de: <https://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>. Acesso em: 27 dez. 2023.
- Noguera, R., Duarte, V., & dos Santos Ribeiro, M. (2019). Afroperspectividade no ensino de filosofia: possibilidades da Lei 10.639/03 diante do desinteresse e do racismo epistêmico. *O que nos faz pensar*, 28(45), 434-451. <https://doi.org/10.32334/oqnp.2019n45a693>
- Ramose, M. (2009). Globalização e ubuntu. In B. S. Santos & M. P. Meneses (Orgs.), *Epistemologias do Sul* (pp. 135-176). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ramose, M. (2011). Sobre a legitimidade e o estudo da filosofia africana. *Ensaios filosóficos*, 4, 6-25. Recuperado de <https://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE MB.pdf>.

- Ribeiro, D. (2019). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte, MG: Letramento.
- Rodrigues, R. R. J., & Mansano, S. R. V. (2013). Consumir e descartar: Verbos perigosos? In H. W. de Camargo & S. R. V. Mansano (Orgs.), *Consumo e modos de vida* (pp. 13-24). Londrina, PR: Syntagma Editores.
- Santos, B. de S. (2002). Os processos da globalização (2. ed.). In B. de S. Santos (Org.), *A globalização e as ciências sociais* (pp. 25-94). São Paulo, SP: Cortez.
- Santos, B. de S. (2021). O sistema e o antissistema. In A. Krenak, H. Silvestre & B. S. Santos (Orgs.), *O sistema e o antissistema: Três ensaios, três mundos no mesmo mundo* (pp. 11-37). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Santos, M. (2010). *Por uma nova globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Silva, R. B., & Carvalhaes, F. F. de. (2016). Consumo e felicidade na contemporaneidade. *Revista Espaço Acadêmico*, 16(187), 71-82. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34331>.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2020). *Encantamento sobre política de vida*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.
- Simas, L. A., & Rufino, L. (2018). *Fogo no mato: A ciência encantada das macumbas*. Rio de Janeiro, RJ: Mórula.
- Souza, J. (2009). *A Ralé Brasileira: Quem é e como vive*. Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Spivak, G. (2010). *Pode o Subalterno Falar?* (S. R. G. Almeida, M. P. Feitosa & A. Pereira, trads.). Belo Horizonte, MG: Ed. UFMG.
- Wacquant, L. (2012). Três etapas para uma antropologia histórica do neoliberalismo realmente existente.

Caderno CRH, 25(66), 505-518. doi: 10.1590/S0103-49792012000300008.

Capítulo 02.

O impactante cenário pós-moderno e os abalos educacionais: questões filosóficas entremeadas com o apelo ao “desenvolvimento”

Leoni Maria Padilha Henning

Introdução

O mundo contemporâneo se apresenta a nós como um mosaico dinamizado por transformações que afetam amplamente a vida, tanto em nosso país como em grande parte dos diversos agrupamentos humanos, dos pequenos aos mais populosos. Diante disso, logo apontamos para as ferramentas da *internet* como fatores que ampliaram a comunicação e as informações, alteraram consideravelmente o perfil do mundo do trabalho, tornando algumas profissões insustentáveis e oportunizando outros diferentes nichos profissionais, às vezes estranhos a alguns, inalcançáveis a outros, mas para alguns, desafiadores no contexto dos novos tempos. Fala-se, igualmente, do potencial democrático do ambiente virtual e das redes sociais. Contudo, observamos uma legião de pessoas perdendo a corrida até para a sobrevivência. Assistimos ao abandono de costumes e valores locais e regionais sendo substituídos por novos modelos de comportamento e crenças globalizantes. Há um excesso de informações sobre um mesmo assunto apresentado pelos mais diferentes ângulos e argumentos, muitas vezes carentes de rigor e reflexão. Isto pode produzir, ao escolhermos uma das narrativas ou jogos de linguagem (Lyotard, 2004), um risco por uma trivial e inconsistente tomada de posições que levemente podem abraçar até posturas autoritárias ou

fascistas, sem assombros. Tentando escapar de uma visão pessimista sobre a contemporaneidade, apostamos na adaptabilidade humana no contexto em transformação provocada grandemente pela potente ação humana frente ao mundo, necessitando para isso de um período de tempo considerável e enriquecido por estratégias de ações correspondentes aos anseios mais caros da população. É evidente que, neste sentido, as contribuições do setor educacional poderão constituir-se num mecanismo extremamente urgente e necessário para ponderar os pontos em dissonância e desequilíbrio. Mas, em contrapartida, este setor está sendo ampla e fortemente afetado pelas chamadas sociedades tecnificadas atingindo a circulação, significado e qualidade do conhecimento, pesquisa e valores em geral, restando a intrigante pergunta: como lidarmos com os resultados do próprio desenvolvimento, a saber, o excesso do consumo ideologizado, os riscos produzidos por esta dinâmica, o aprofundamento da desigualdade, etc.?

Já é observado que todo esse cenário de mudanças atingiu a escola, o pretendido lugar do saber rigoroso, da formação cidadã e do cultivo da humanização e democracia. Com que critérios os conhecimentos podem então ser sustentados? Como oferecer diretrizes confiáveis aos aprendizes de modo a permitir-lhes alguma credibilidade e confiança na atividade de aprender – e, também, no ensino a eles dirigido? Como a filosofia poderia contribuir para tais deliberações, já que hoje se tornou em um saber dissolvido numa disciplina de saberes compartilhados conforme o novo documento normativo e de natureza pedagógica recentemente homologado (no caso, a BNCC)? Ainda restaria a esta disciplina algum trabalho relevante no cenário um tanto caótico em que vivemos? Poderia/deveria ela associar-se a outros saberes (sociológicos, artísticos, etc), sem perder sua autonomia e relevância, para empunhar a bandeira da credibilidade na formação dos jovens? Para alguns dos marcantes filósofos pós-modernos, como Lyotard (2004, p.4), a

vinculação do saber e formação ou formação do espírito desmembrou-se, uma vez que o saber dos nossos dias é afetado diretamente pelas máquinas tradutoras das pesquisas atingindo marcadamente a transmissão de conhecimentos. E, o corolário dessa situação seria: o não traduzível é descartado! nesse sentido, o saber é para ser vendido tal qual uma mercadoria qualquer, ou seja, “[...] o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder.” (Lyotard, 2004, p.5). Isto se refere ao poder da ciência no tocante à disputa produtiva entre as nações. A “lógica do melhor desempenho” com seu descarte dos metarrelatos acirra a crise da filosofia metafísica e da sua afiliada, as instituições universitárias, que agora movimentam-se em diversas narrativas com seus elementos linguísticos e suas validades pragmáticas pressupostas. A situação nos impõe um sério questionamento sobre a legitimidade do saber, pois “O critério de operatividade é tecnológico; ele não é pertinente para se julgar o verdadeiro e o justo.” (Lyotard, 2004, p. xvii). Um paradoxo desafia a filosofia, a saber, como lidarmos com as questões pertinentes aos temas dos vínculos sociais e éticos em nossas preocupações com uma sociedade justa, democrática? Como interpretarmos, na atualidade, a aproximação do saber e poder e a relativização da posição e validade dos meios e dos fins não necessariamente interligados? Como lidarmos com as relações do sistema e eficácia sem a consideração ao “incomensurável”, ao descarte das paixões não-rationais e não-utilitárias? E, diante da enorme extensão que abriga a diversidade impactante dos jogos de linguagem em nossa época, como compatibilizar tais modos heterogêneos dos relatos? Quem nos ajudaria a nos defendermos do ritmo acelerado favorecedor, no limite, de atos impensados, carentes de temperança, num contexto de quase um vale tudo a depender do que for estabelecido como padrão de eficiência e procedimentos técnicos? Ou seja, a chamada “ideologia da transparência comunicacional”, de que nos fala Lyotard (2004,

p. 06), “[...] se relaciona estritamente com a comercialização dos saberes.”, ao estabelecer que as informações devam ser ricas e fáceis de serem decodificadas, para a garantia do crescimento da sociedade.

Considerando o aspecto de alto relevo nas atuais circunstâncias, a “globalização e o crescente domínio do sistema capitalista”, hoje mais bem aparelhado tecnologicamente, observamos um vocabulário bem objetivo quanto ao termo “desenvolvimento”, sua egrégia meta. Isto, muitas vezes, sem se levar em conta, o alto preço para se atingir tal objetivo, no tocante aos diversos aspectos da vida humana. Daí a nossa preocupação pelas questões filosóficas que impactaram e impactam o pensamento, a educação e a sociedade diante do apelo do chamado “desenvolvimento”. Em contrapartida, visto por um outro ângulo, o “desenvolvimento” a que nos referimos diz respeito ao desenvolvimento humano no sentido de uma vida mais fluída, sem ameaças, com boas condições de subsistência, de crescimento em todos os sentidos, com educação avançada; ao desenvolvimento existencial, isto é, o alcance da felicidade, do bem supremo; ao desenvolvimento social, ou seja, nas relações democráticas, na não-violência, harmonia social; e, ao desenvolvimento econômico, em que não haja a fome, nem a desgraça material, mas, o vislumbre de possibilidades concretas de realizações para todos. Trata-se de uma utopia? Palavra achincalhada na pós-modernidade em suas críticas às metanarrativas!

Porém, só esse horizonte de futuro talvez nos faça sentido em nossos agrupamentos em busca de compreendermos o nosso tempo: estudamos, pesquisamos, debatemos - para quê? Perseguimos o “desenvolvimento” nos termos postos anteriormente. Desejamos encontrar saídas para as crises que deslindam o nosso cenário para fazer valer a busca pela felicidade, pela democracia, pelo bem-viver de todos.

O presente texto procura descrever a escola com os segmentos que a ela se juntam para o desenvolvimento de suas atividades, defendendo a necessidade de haver compatibilização de todos os vetores pedagógicos para o sucesso dos seus objetivos formativos na era pós-moderna crivada por coordenadas com as quais, ao mesmo tempo, vivenciamos a contemporaneidade. Seria isto o cultivo insistente de uma esperança utópica? Mas, se a era presente se rebela contra as utopias, reveladoras da vocação humana de sonhar, estaríamos conduzindo o ser humano a um mundo trincado pelos sonhos impossíveis? O que “professar” ao jovem? Ou, o sentido da figura do “professor” também estaria, no presente, sujeito a uma estreita reconfiguração?

A escola no contexto da contemporaneidade e pós-modernidade

Frente à problemática axial inerente ao nosso tempo, muito bem representada pela palavra “crise”, apresentamos uma análise e reflexão sobre a pós-modernidade e o impacto do pensamento contemporâneo na escola, momento em que a modernidade é questionada em suas bases filosóficas e culturais gerais, um legado que chega até nós. Neste sentido, trata-se da fase em que nos encontramos caracterizada por uma estrutura sociocultural própria, configurada mais fortemente a partir da segunda metade do século XX, já tendo antes sido anunciada, constituindo-se num processo contemporâneo de mudanças emblemáticas nos campos da cultura, filosofia, sociologia e artes, como ainda, na ambientação social, econômica, tecnológica, política e científica, ocorrendo com o surgimento de fatos, eventos e perspectivas que se agregaram a partir da combinação de diversas tendências.

Diante da pós-modernidade, percebemos dilemas e incômodos que essa perspectiva apresenta em relação ao período de estabilidade, certezas e verdades estabelecidas no

período antecessor, a modernidade, que, aos poucos, vai se esvaecendo, mas nos oferecendo frutos, nem sempre saborosos. Assim, percebendo que a mesma não mais daria conta de responder às questões gerais sobre o mundo, iniciou-se uma sequência de questionamentos sobre os seus fundamentos universalizantes, já que não mais apresenta um modo sustentável e convincente de proposições racionais. Para Bauman (1997, p. 223), a exacerbação da técnica levou à desvinculação necessária com a totalidade, pois a azáfama na consecução de uma tarefa tecnológica exige desatenção às conexões, em benefício apenas a um aspecto, demonstrando que técnica e totalidade não podem ser articuladas, uma vez que entende a tecnologia como sendo o “único e genuíno indivíduo”, enquanto um sistema fechado. Vistos apenas como “objetos tecnológicos”, os humanos modernos foram fragmentados, analisados e reunidos em coleções de fragmentos, procedimento favorecedor da ciência moderna e das especializações em avanço.

O abandono da universalização moderna levou à gradativa assunção de que fragmentar ao invés de universalizar pode estabelecer caminhos mais adequados para acolher a diversidade, incorporar estilos variados, destruir certezas em vista da estimulação do pensamento na tentativa de abandonar o que não deu certo, o moderno. Assim, o combate à perspectiva metafísica, universalizante e dogmática incide para novas versões nas proposições filosóficas contemporâneas.

No emaranhado de interrogações que emergem da nova configuração, encontramos a escola perdida nas dúvidas. E, no consórcio de ideias e objetivos formativos, a saída mais acertada poderíamos apontar o entendimento de que, se há incertezas, que se busque entendê-las para não encontrar, por outro lado, o desespero. Logo, a orientação parece ser de que a escola deva abarcar a problemática buscando encontrar os vínculos possíveis, primeiramente, no próprio setor

educacional, mas não somente nele, para a administração das fragilidades vivenciadas.

Para darmos continuidade a esta exposição, vale a pena definirmos com maior clareza os termos contemporâneo e pós-moderno. E, por estarmos nos pautando numa perspectiva filosófica, achamos de bom tom, assegurarmos maior compreensão sobre os campos da filosofia moderna, porta voz do pensamento da modernidade, que tem suas raízes ainda no renascimento e aprofunda suas indagações no iluminismo, tendo suas preocupações principais sido desenvolvidas em torno da busca das certezas frente às dúvidas. Já a filosofia pós-moderna se espraia ao longo do período contemporâneo interpretando a modernidade como ilusão. Enquanto o primeiro campo pontua fatos demarcadores de transformações e abalos gestados já antes da era das revoluções, especialmente a Revolução Francesa, aprofundando suas indagações na fundamentação racional e nas certezas nela inspirada, o segundo diz respeito às alterações no pensamento, valores, crenças e comportamento do homem contemporâneo, particularmente mais bem articuladas a partir da segunda metade do século XX, e que apresentam a efemeridade, o individualismo, o hedonismo como alternativas de realização pessoal desencadeadas pela frustração da humanidade em sua aposta racional, científica e no sonho das benesses possibilitado pelo progresso e bem-estar de todos.

Quando nos referimos à idade contemporânea consideramos o seu início no século XVIII, tendo como acontecimento mais importante a Revolução Francesa, pois foi a partir desse fato histórico que podemos definir o começo da nossa era, a contemporaneidade, que se estende até os nossos dias. A chamada "filosofia pós-moderna", vicejada já no âmbito da contemporaneidade, reuniu pensadores que problematizam o pensamento moderno dominante, compondo um conjunto mais amadurecido de ideias mais bem ajustadas nas últimas décadas.

Como antecedentes da nova perspectiva, podemos lembrar os horrores vividos e assistidos pela humanidade principalmente durante e após as Grandes Guerras, em que um forte incômodo foi gerado nas sociedades movidas pela ideia de progresso e de pujança promovida pelo desenvolvimento industrial, e que nutria esperança na superação dos sofrimentos causados pela ignorância. Anunciava-se a ciência como panaceia para os males do mundo, uma vez que a garantia dos conhecimentos dela resultantes eram pautados na razão. O iluminismo engendrou o grande sonho humano de felicidade, com suas magníficas utopias na busca pela sociedade perfeita, a partir de uma agenda de necessárias mudanças nas sociedades promovidas exclusivamente pela racionalidade natural humana, pois se considerou a razão uma portentosa irradiação de verdades confiáveis como garantia de um caminho seguro para toda a humanidade.

Com os horrores escancarados por este projeto moderno de “civilização”, vimos acontecer o enfrentamento dessas verdades decretando-se a falência desse modelo - o que foi realizado por ações gradativas e globalizantes - resultando na formação de uma nova visão que atinge os mais diversos setores da sociedade e suas estruturas social, política e econômica no mundo. Assim, aparece um cenário composto por outras coordenadas, a saber, (1) a diversidade em termos de uma pluralidade cada vez mais mesclada por modelos e perfis antes invisíveis; (2) tecnologia, *internet* e as redes sociais produzindo tentáculos penetrantes no mundo todo por uma comunicação quase ilimitada e configurando a chamada hiper-realidade, numa mistura do real e o imaginário; (3) surgimento de um individualismo centralizado na subjetividade que permite a cada um oferecer suas próprias justificações, e marcado pelo hedonismo nutrido por um consumismo de pouco controle; (4) incertezas, instabilidade e banalização da verdade, tendo por corolário a opção pelas meras hipóteses ou pelas simples especulações; (5) aversão

pelo universal e preferência pela justaposição de fragmentos numa busca por estilos, os mais variados.

Nesse contexto de profundas e impactantes mudanças, como entender a escola – fruto do projeto moderno? Primeiramente, se trata de um espaço físico, material, organizado por legislações, liderado por profissionais preparados para o fim de ensinar e no uso de recursos didáticos devidamente selecionados. Considerando o curso histórico de um mundo cada vez mais avançado tendo uma população maior e gradativamente melhor conectada com outros mundos diferentes, percebemos que o campo escolar passou a ser mais exigente, fundamentado pela ciência e por uma filosofia mais bem pensada ao longo da história em torno da questão da formação das pessoas, das gentes, dos cidadãos, dos profissionais e da própria sociedade, atendendo a prerrogativa humana de perseguir um mundo melhor e mais justo. A arte, também, foi trazida a esta conjuntura como um elemento indispensável para fomentar a identidade de um grupo, para o exercício de sua criatividade, inovação e, por conseguinte, para o seu pleno desenvolvimento sócio-cultural. Quanto às ciências, primeiramente, podemos citar as ciências humanas e sociais, bem como, as biológicas dentre outras, como suporte das ações realizadas no campo educacional.

Essa fundamentação para a educação formal enquanto campo específico de teoria e prática formativas foi sendo cada vez mais ampliada, de modo a percebermos que a maioria das sociedades foram se aproximando no entendimento sobre educação, o que, nos tempos mais recentes, vemos o incremento desse conjunto necessário de saberes pela tecnologia, pelo mundo virtual, pela *internet*, pela comunicação potencializada pelas redes, etc. Cada vez mais essa base foi se tornando mais sofisticada para o desenvolvimento do campo educacional objetivando uma formação de profissionais cada vez mais requintada, apesar dos alertas pós-modernos. A filosofia da educação tem se dedicado à ideia de formação humana como uma das

principais condutoras de suas reflexões, antes mesmo de dedicar-se a pensar a problemática da formação profissional, tão importante ao empreendedorismo do mundo empresarial contemporâneo – fatia esta, fortemente dominada pela versão econômica.

O campo educacional foi, com isso, se tornando cada vez mais complexo. Embora esforços tenham sido empreendidos para a elucidação dos seus elementos constituintes, não o tornamos mais simples. Porque neste campo há o enredamento de vários interesses, a saber, econômicos, políticos, sociais e outros. Cabe à filosofia tentar desfazer os nós que permeiam esses enredamentos e compreender a contribuição de cada uma das várias raízes de onde emergem conhecimentos que chegam até a área da educação em vista ao entendimento dessa atividade, quais os conteúdos pertinentes a serem tratados nesse campo, quais os objetivos maiores para o cumprimento dos compromissos profissionais estabelecidos. Enfim, preocupamo-nos com o possível em vista de uma digna formação humana para os nossos tempos. É inegável, todavia, a presença de fatores dificultadores nesse processo especialmente apresentado por um dos braços do nosso tempo, o neoliberalismo com sua política de privatizações dos espaços públicos e seus decorrentes prejuízos ao setor educacional. Mas a educação também apresenta sua crucial potencialidade para a investigação e a denúncia.

Na contemporaneidade, percebemos uma gama cada vez mais ampliada de contribuições provenientes de outros campos como as novas tecnologias, por exemplo, que tornam, de um lado, maior facilitação quanto ao desenvolvimento cognitivo, à produção de conhecimentos, etc., mas que, de alguma forma, também tem produzido uma exclusão maior daqueles que não estão capacitados materialmente para o desfrute das benesses contemporâneas.

Do ponto de vista político, podemos salientar algumas tentativas, porém mostradas como insuficientes, para trazeremos a todos os mesmos conhecimentos que favoreçam o usufruto do que seja verdadeiramente a educação e sua necessidade como instrumento do próprio desenvolvimento, haja vista um conjunto de leis e decretos, eles mesmos, porta vozes desses objetivos. E, também, tem sido buscado um maior número possível de pessoas e de sociedades para que se desenvolvam igualmente, caso os intelectuais humanistas possam ser ouvidos e atendidos em suas reivindicações nas comissões internacionais, por exemplo.

Contudo, devemos atentar para a constituição do terreno educacional formado por diversas camadas: primeiramente, temos (1) as relações familiares e sociais mais alargadas; (2) as instituições escolares constituídas por esferas diferenciadas de ação; (3) os professores propriamente ditos; (4) os educandos que compõem uma rede de multiplicidade, diferenças individuais, interesses e aspirações; (5) os teóricos e pesquisadores que apontam para um direcionamento das ações educativas segundo estudos e investigações que precisam ser analisados e optados segundo critérios cuidadosamente estabelecidos; (6) as legislações que comandam todas essas relações e que, frequentemente, são originadas de fora do contexto específico e realidade escolar, o que precisa ser comedido considerado. Cada uma dessas esferas tem sua importância e indispensabilidade para o avanço dos ditames educacionais.

Diante desse panorama, quais seriam os maiores desafios da contemporaneidade para o enfrentamento dessas questões? Como garantir que cada uma das esferas acima citadas cumpram com os mesmos objetivos inclusivos e democráticos em vista do fomento do desenvolvimento individual e social.

Tendo tudo isso sido posto, lembramos que, na vida social sempre houve a relação de um adulto com o imaturo

para o provimento de alguns ensinamentos do primeiro ao segundo, sejam eles, ensinamentos da vida imediata, cotidiana, para suprir as necessidades básicas do indivíduo no grupo, considerando as sociedades mais primitivas, como, também, aqueles ensinamentos oriundos de grupos religiosos em que os objetivos para o suprimento dos ensinamentos são claramente relacionados a uma determinada religião ou crença, o que no Brasil, por exemplo, marcou a instalação das primeiras escolas. Temos ainda, nas sociedades aristocratas, o cultivo dos conhecimentos clássicos para a formação de uma elite intelectual. Ademais, observamos nos grupos sociais, a circulação daqueles ensinamentos mais informais, mas que assim mesmo, apresentam a preocupação de colocar cada um no lugar próprio de pertencimento, fazendo com que o imaturo se sinta um partícipe de uma dada sociedade, encontrando assim o seu lugar próximo aos seus pares. Logo entendemos que os ensinamentos do adulto para o mais jovem se caracteriza como uma “necessidade”. Necessidade para a manutenção, proteção e garantia daqueles que pertencem a um determinado grupo social. Esses adultos foram denominados por várias maneiras, mas especialmente no século XIX para a frente, começou-se a determinar um espaço mais bem definido para o exercício do que acabou sendo tratado como educação propriamente dita de atendimento mais amplificado e melhor preparada para o exercício da escolarização, mas ainda elaborada segundo o repertório universalista, iluminista e racional da modernidade.

O que vemos hoje são maiores desafios ao setor educacional. Por exemplo, temos diante de nós, na atualidade, um mosaico de sujeitos outrora invisíveis, desconhecidos, negligenciados e que por fatores diversos encontraram canais para alguma reivindicação, contestação ou simplesmente, apelo de ordem existencial ou legal. Esse fenômeno atual desafia os humanismos até então em vigor, pois não faz mais sentido o atendimento aos princípios humanos universais à maneira antiga. Ou seja, os humanismos foram atingidos e

suas propostas desafiadas a serem ressignificadas para abrigarem esses tantos sujeitos em sua diversidade.

Os próprios ideais democráticos precisaram ser reavaliados em suas diretrizes. Pois, a própria escola, como a que conhecemos, não nasceu da democracia, mas esteve por muito tempo comprometida com o objetivo de formar aristocratas, por exemplo. Lembrando Dewey (1952), os perniciosos dualismos há muito vêm direcionando a escola para a formação de uma elite em desfavor daqueles, cujo destino social seria primordialmente prover o conforto e privilégios aos marcados pela Sorte. Assim, observamos a produção de uma deformação pedagógica empreendida pela própria escola, mostrado por vários intelectuais ao longo da história do pensamento. A morte da experiência democrática, frequentemente, é fortalecida pelos próprios educadores que não conseguem confrontar-se com o autoritarismo que pode advir do processo histórico. Em muitos casos, a herança pedagógica tem obstaculizado a experiência democrática, com sugestões de determinadas orientações que podem acarretar certas perspectivas marcadas por uma adoção acrítica dos seus agentes, tornando-os ineptos a enfrentarem os modelos desumanizantes e autoritários no próprio campo em cuja bandeira flamulam a emancipação e a autonomia, conceitos presentes em muitos dos seus importantes tratados. Por isso, anteriormente, nos referimos às várias camadas que constituem o setor educacional, tendo elas de estarem vinculadas nos mesmos ideais, com o mesmo ímpeto de aprimoramento das sociedades, hoje prejudicadas pela própria fragmentação que tem habitado os espaços de debate, reivindicações e profissionalização.

O intelectualismo, o agir rotineiro, a obediência exagerada à lei, a ordem e o capricho da elite foram fatores impeditivos à participação e à inclusão, fruto de uma tradição ainda a ser superada. Freire (1986, 2001) já denunciara os malfeitos das ações colonialistas em se tratando da emancipação do povo com medidas de imposição do mutismo,

do roubo da palavra, do cancelamento, nos termos atuais. Nos dias de hoje, vemos proliferar atitudes negacionistas, a minimização do trabalho do intelectual, especialmente, quando esses mostram os excessos da elite na manutenção de um autoritarismo, mesmo que subliminar, às vezes disfarçado, mas que desobriga os educadores a valorizarem a experiência democrática.

Ivenicki (2019, p.2) tem razão quando trata de uma questão aproximada a que está sendo colocada aqui em discussão, quando diz:

Tal perspectiva [frente à diversidade cultural] coloca, mais uma vez, em xeque, qualquer normatividade política que se assente sobre o horizonte de uma universalidade a-priorística, ignorando a pluralidade, o local, o singular (acréscimos nossos).

Como seria um programa escolar que atendesse a um novo humanismo? Quais os assuntos a serem tratados numa sala de aula com essa preocupação? Como ensinar a aceitar o outro em suas manifestações individuais e idiossincráticas? Como coibir a exclusão, o preconceito, a violência desencadeada pela presença do diferente? Como estimular a curiosidade pela riqueza da cultura dos imigrantes, sem junto, aguçar rejeições, indiferença e desacolhimento?

Outro problema do nosso tempo diz respeito ao incremento do que se entende por “profissionalização” e “empreendedorismo” numa visão marcadamente produtivista, que deixa para trás o cultivo do pensamento, imaginação e criação na experiência de um tempo livre respeitado em sua peculiaridade e importância.

Todos esses elementos que estão, aparentemente, fora da escola se encontram no espírito escolar, pois a sua população habita a sociedade real e este fato pode imiscuir a

experiência escolar com uma dose excessiva de ansiedade, uma vez que os educandos tendem a se sentir preocupados com um futuro incerto e, praticamente, pouco sonhado, sentindo uma dissonância dolorosa entre as alternativas que se lhe são apresentadas e as que a realidade de fato lhes oferece. A saída, até meio terapêutica, passou a ser o celular e outros instrumentos tecnológicos quando têm acesso. Ademais, quando não seguem as regras, correm o risco de serem excluídos dos grupos com quem se identificam pela idade escolar, seu importante reduto de apoio humano. Ou, o que é pior, podem recorrer à violência implícita de rejeição a tudo o que se relaciona com a escola, quando não o fazem explicitamente para lidar com o vazio da realidade.

Os incômodos da pós-modernidade

Estamos ainda vivendo momentos com fortes traços da modernidade, que criticamos, mas sobre a qual também devemos apontar grandes avanços para a humanidade. Por exemplo, esse período instituiu uma perspectiva epistemológica que permitiu ao homem a crença nos poderes da sua própria inteligência, independentemente de haver ou não um poder superior. Não só a pergunta o que é a verdade? tal como os antigos insistiram em suas preocupações, mas sobretudo, como buscá-la com segurança? onde encontrá-la? passaram a ampliar o interesse humano pelo conhecimento. A partir dessas perguntas, o campo da inteligência se preparou para estabelecer os alicerces da ciência moderna, da investigação e experimentação – eis alguns dos seus inegáveis avanços para o mundo dos quais todos nós nos beneficiamos. Do ponto de vista cultural, social, político tivemos na modernidade conquistas do direito ao voto, de uma progressiva aprovação da participação das mulheres nas atividades e decisões importantes da sociedade, o combate ao racismo e aos preconceitos em geral, etc.

Assentados no caráter racional desses empreendimentos, os ramos científicos abundaram e os poderes da tecnologia se mostraram parceiros indubitáveis para o desenvolvimento dos povos. No entanto, o processo otimista moderno, fortemente marcado pelo iluminismo do século XVIII e positivismo do século XIX, sofreu a derrocada da Primeira Guerra Mundial de 1914 que matou milhares de pessoas, impôs aos povos uma crise econômica exorbitante, desestabilização das instituições políticas liberais e o favorecimento do autoritarismo. Este, aliás, triunfante nos anos seguintes com a Segunda Guerra, período designado por Eric Hobsbawm (2001) como a Era de Catástrofe e por Adorno e Horkheimer (1985), ao se referirem às barbaridades do Nazismo, como Calamidade Triunfal - em menção ao apoio e anuência (mesmo que indiretos ou implícitos) da população à maldade “planejada”, “calculada”, “administrada” pela maquinaria cruel dos líderes impiedosamente sanguinários.

Diante desse quadro, uma pergunta insiste em permanecer: a razão estava a serviço de quê, de quem? Resposta que nos parece simples: da dominação, do extermínio, do genocídio, da busca do desenvolvimento pleno de “alguns” em detrimento de milhares de “outros” como os judeus, ciganos, homossexuais, idosos, pessoas improdutivas, em geral.

Além disso, não podemos descartar o fato de muitos cientistas¹ terem colaborado, mesmo que indiretamente, para

¹ Além do amplo desenvolvimento científico propiciado no contexto das guerras, “De todos os avanços científicos e tecnológicos feitos durante a Segunda Guerra Mundial, poucos recebem tanta atenção quanto a bomba atômica”, uma vez que tais inovações se constituíram em seu conjunto eventos que moldaram o perfil do século XX em sua geopolítica, por exemplo. “Essa corrida armamentista inaugurou uma nova era da ciência que mudou a diplomacia, o poder das forças militares e o desenvolvimento tecnológico.” (Bueno, 2022, p. 02). Ademais, as forças produtivas

o desenvolvimento armamentista e bélico provocado em tempos das guerras, solapando a crença dos humanos na relação do conhecimento com a felicidade, emancipação e autonomia tendo a razão e a ciência como guias.

Tendo o capitalismo como pano de fundo da modernidade, especialmente nos países ocidentais, observamos que as investidas coloniais das grandes nações sobre as designadas nações “descobertas” e, mais tarde, tidas como “subdesenvolvidas”, embora reconhecidas como potências importantes ao comércio mundial, precisavam da tutela dos primeiros uma vez que estes teriam a missão de levar a “civilização” aos povos colonizados. Com respeito a este fenômeno, temos encontrado a designação de europeísmo ou europeização das sociedades coloniais. Contudo, as diferentes sugestões dos projetos modernizadores, na ânsia pelo desenvolvimento das nações, mostraram que os detratores do capital também não conseguiram estabelecer um outro regime que oferecesse uma melhor trajetória para a humanidade na busca pela felicidade, impedindo que a dominação, a exploração, a opressão, o infortúnio humano se instalassem! E, seguiram fazendo o mesmo!

As defesas da ordem e do progresso no contexto da modernidade e os contrapontos pós-modernos

Sabemos que uma das bandeiras lançadas na modernidade foram as apostas na ideia de progresso. E, as muitas sugestões apresentadas pelas diversas correntes de

promotoras do avanço do capitalismo global foram largamente beneficiadas pela tecnologia decorrente do propalado desenvolvimento científico-tecnológico efetuado pelos eventos mencionados, mas que impulsionaram, ao mesmo tempo, a fome, miséria, exclusão, preconceitos, pobreza pelo mundo.

pensamento deram-se já desde a Revolução Industrial² tendo sido implementadas ainda mais pelo culto à ciência e o impulso da tecnologia, cujo panorama estabelecia parâmetros firmes para o sonhado desenvolvimento. Lembremos que desde o renascimento, novas crises foram inauguradas, tendo sido a modernidade construída em meio a conflitos ideológicos da razão objetiva instrumental, que vai se fortalecendo e se expandindo como irradiação da inteligência humana, num abandono progressivo do pensamento tradicional, teológico e religioso. Max Weber (2005) caracterizou o processo a que chegamos no período, de “desencantamento do mundo”, justamente, por desejar oferecer condições propícias à construção da subjetividade liberta das crenças transcendentais e dos costumes da tradição através de um processo contínuo de racionalização ou intelectualização que enseja todos os recursos técnicos para suprir o que antes era oferecido pela magia ou por aqueles imbuídos de poderes mágicos, produzindo no homem a sensação de que tem o domínio pleno sobre as coisas do mundo.

Como decorrência desse clima de mudanças, é desencadeada uma enxurrada de críticas ao caos social e a desordem no mundo, o que resultou numa acirrada campanha em favor da *ordem*, caso ainda restasse efetivamente no homem o sonho do *progresso*. Foi nos séculos XIX e XX que esses princípios ganharam vulto, o que é explicado abaixo por um dos importantes pensadores pós-modernos.

Podemos pensar a modernidade como um tempo em que se reflete a ordem — a ordem do mundo, do hábitat

² Costuma-se datar como a primeira etapa da Revolução Industrial, o período de 1760 até meados de 1850; a segunda Revolução Industrial, entre 1850 e meados de 1945; e, a terceira Revolução Industrial em meados de 1950 até os dias atuais. Esse processo de implementação do maquinário tecnológico no mundo denota a importância da tecnologia vinculada ao desenvolvimento objetivo das sociedades.

humano, do eu humano e da conexão entre os três: um objeto de pensamento, de preocupação, de uma prática consciente de si mesma, cônica de ser uma prática consciente e preocupada com o vazio que deixaria se parasse ou meramente relaxasse. (Bauman, 1999, p. 12).

Contudo, a era moderna produziu conflitos, desigualdade, miséria social, sofrimento para uma cada vez maior parcela das sociedades com a segregação de classes, de indivíduos e nações. Assim, explicando uma categoria própria da modernidade, a classificação, Bauman (1999, p.11) nos ensina que:

Classificar consiste nos atos de incluir e excluir. Cada ato nomeador divide o mundo em dois: entidades que respondem ao nome e todo o resto que não. Certas entidades podem ser incluídas numa classe — tornar-se uma classe — apenas na medida em que outras entidades são excluídas, deixadas de fora. Invariavelmente, tal operação de inclusão/exclusão é um ato de violência perpetrado contra o mundo e requer o suporte de uma certa dose de coerção. Ela pode durar na medida em que o volume de coerção aplicada continuar adequado à tarefa de superar a extensão da discrepância criada. A insuficiência de coerção revela-se na manifesta relutância de entidades postuladas pelo ato de classificação em encaixar-se nas classes determinadas e no aparecimento de entidades sub- ou superdefinidas, com significado insuficiente ou excessivo, que não enviam sinais legíveis para a ação ou enviam sinais que confundem os receptores por serem mutuamente contraditórios.

A lógica de exclusão e inclusão tornou-se baliza na formação dos Estados modernos. A busca pela *ordem* (que ordem?), determinou reações segundo as diferenças em

relação ao que seria “comum” aos povos. Ocorreu, contrariamente, a segregação estamental de territórios dos países ditos “incivilizados” gerando redutos de sociedades “modernas”, mas subjugadas aos ditames do Primeiro Mundo. Nesse sentido, uma das marcas da modernidade foram os conflitos entre ideias “socialmente” aceitas e a diversidade.

Com o estabelecimento da *ordem* encontramos a busca pelo *progresso*, outra característica marcante da era moderna. O notável avanço tecnológico, já apontado, a partir dos conflitos bélicos é vertiginoso. Um caldo de vida e morte constitui a atmosfera das sociedades dos últimos séculos.

Pelo exposto, podemos notar que a modernidade surge em meio a conflitos, desenvolve-se e vence as batalhas mais cruciais enfrentadas no período anterior, atingindo um momento de glorificação das suas conquistas e, posteriormente, se enfraquece diante das críticas que a atacam. Observemos as palavras de Alain Touraine em seu livro *Críticas da modernidade*:

A racionalização é uma palavra nobre quando ela introduz o espírito crítico e científico nos domínios até então controlados por autoridades tradicionais e a arbitrariedade dos poderosos; ela se torna uma palavra temível quando designa o taylorismo e os outros métodos de organização do trabalho que violam a autonomia profissional dos operários e que os submetem a cadências e comandos que se dizem científicos, mas que não são mais do que instrumentos a serviço do lucro, indiferentes à realidades fisiológicas, psicológicas e sociais do homem no trabalho. (Touraine, 1995, p. 99).

Lembrando o movimento modernista brasileiro, especialmente, na figura de Tarsila do Amaral e sua tela: *Os operários* (1933), obra em que manifesta o interesse da autora

pela questão da identidade nacional junto a sua preocupação social, resultando numa pirâmide de figuras retratadas frente a uma chaminé, imagem emblemática da industrialização/urbanização. A migração dos mais diversos tipos humanos trazidos aos centros urbanos de um Brasil industrializado e liberal. A “massa humana” ali representada pelo agrupamento de operários brasileiros na obra de Tarsila nos faz pensar no movimento em favor da escola pública no país da época, com todos os ingredientes estabelecidos pelos escolanovistas (universal, gratuita, pública, comum, laica, etc.) o que, segundo os seus mais entusiastas, poderia ajudar a pensar a identidade do povo sem vilipendiar as capacidades de cada um.

O panorama assim descrito leva-nos ao questionamento: como os intelectuais progressistas da época poderiam conquistar uma educação justa e verdadeiramente democrática, naquele cenário econômico e social dos anos 1930, apesar do grande interesse pela formação da escola pública no país? O que deu e o que não deu certo neste empreendimento e que pode nos oferecer senão um legado de frustrações, mas, pelo menos, lições que podemos usar para continuarmos em defesa dessa instituição. Cito Sayad (2018, p.2):

O movimento da Escola Nova traz ingredientes libertários e universais que arrastamos até hoje [...] contemplando “Operários” a distância, ficamos com a pergunta: Como desenvolver uma educação universal, laica e libertária para todos os brasileiros? Mais de 80 anos depois [2018], perseguimos esse ideal. Expandimos a rede, perdemos qualidade e corremos atrás da contemporaneidade – para que as escolas respirem o espírito de nosso tempo.

A provocação destas palavras nos incita a perseguirmos incansavelmente o processo contemporâneo no que diz

respeito à educação escolar. Contudo, por ter o seu berço moderno, a “educação universal, laica e libertária para todos os brasileiros” mostrar-se-ia descompassada no atual período histórico? Como deve ser a escola de nosso tempo frente ao panorama pós-moderno até aqui descrito? A marcha é justa? – perguntas que repousam no desenlaçamento dessas reflexões.

Considerações finais

A exposição até aqui apresentada nos mostra um movimento contemporâneo ininterrupto, implacável e voraz nutrido pela fome de mais “desenvolvimento” segundo os padrões já anunciados na modernidade. Este acirramento movido pelo progresso, hoje associado ao neoliberalismo, é apontado pelo pensamento pós-moderno como perigoso, uma vez que tem sido fomentado pela própria ação humana que fagocita sua própria criação por produzir fatalmente resíduos indesejáveis.

Não há como não falarmos sobre a pós-modernidade sem mencionarmos o grande impacto da tecnologia, informatização, uso amplo dos celulares e da *internet* nas diversas esferas do mundo social e nas relações e hábitos nelas cultivados. Os dispositivos tecnológicos passaram a compor o ambiente não só do trabalho de alguém, mas até, expressam a “necessidade” de estarem presentes na vida doméstica, no entretenimento e até nos momentos, antes definidos, como ócio criativo – listagem certamente muito reduzida para apontarmos a intensa proximidade dos equipamentos maquinários junto ao homem e a mulher contemporâneos, na sua ampla variedade de estilos, cor da pele, idade, profissão, etc. É evidente que há muita gente que ainda se ressentido de não fazer uso mais dilatado desses recursos em razão dos limites da sua própria condição objetiva, buscando ansiosamente evitar a exclusão nas várias instâncias da vida social, particularmente, nas escolas e no trabalho, cujo

distanciamento dos dispositivos tecnológicos pode trazer isolamento, desassossego, depressão e outros problemas de saúde mental.

Percebemos, no entanto, o problema de a desigualdade aprofundar-se neste panorama, como, também, a dificuldade para o alavancamento da participação de alguns indivíduos em situações impossíveis de serem realizadas, sem o uso da tecnologia, minimamente. Vemos assim, que a contemporaneidade nos trouxe um contexto dinâmico que não se pode interromper, considerando apenas a decisão voluntária da ação humana. Contudo, trata-se de uma via sem retorno. Devemos, portanto, construir formas de nos apoderarmos dos recursos disponíveis para abordarmos essa esfera que já nos conquistou, porém, sem que nos oprima.

A roda da vida nos vem trazendo a imprevisibilidade e um horizonte de incertezas que nos afligem, mas diante das quais devemos investir no fortalecimento do entendimento da relação das nossas ações e suas consequências numa visão de coletividade. Não raro observamos que uma visão excessivamente individualista nos tem conduzido a um aprofundamento das nossas dificuldades em vivermos numa sociedade alargada por uma ética necessariamente planetária, evitando condições propícias à proliferação trágica das ações antissociais isoladas, desinformadas, manipuladas, acrílicas, ideologizadas, sem a clareza de que tais comportamentos podem antes produzir mais perigos e riscos para todos os organismos existentes. Nosso mundo se alargou objetivamente, para o bem e para o mal, ajudado pela tecnologia. De um lado, tal alargamento do universo trouxe-nos um mundo desencantado, prosaico, ameaçador. Daí, reivindicarmos o contraponto da robustez poética e da acuidade e sensibilidade para o amolecimento dos sentimentos dificultadores do convívio humano e ambiental.

Por fim, devemos fazer uso da tecnologia, mas sem mitificá-la a ponto de torná-la nossa porta-voz em posições que

exigem, ao contrário, um irreparável embasamento próprio no usufruto das qualidades cognitivas e sensitivas pessoais, com a responsabilidade de ações controladas pelo ajuizamento e apreciação sérios produzidos numa atmosfera de confiança e compromisso coletivos.

Creio que a filosofia não desistiu dos seus propósitos cultivados desde o seu surgimento até então, e não o fará. Pois a sua coleção de perguntas e sugestões acumulada se irmana com as frustrações dos humanos em quererem acalentar em seu âmago o reconhecimento dos erros cometidos, mas enredados pelo vital impulso para a vida inteligente, bela e virtuosa – o que lhes oferece os contornos na espera da felicidade prometida.

Referências

- Adorno, T. W. e Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento – fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bauman, Z. *Ética pós-moderna* (1997). Tradução: João Rezende Costa. São Paulo: Paulus.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bueno, C. (2022). *Ciência para a guerra e para a paz: uso militar ajudou a ciência a avançar, mas o papel da ciência na busca pela paz é fundamental*. *Ciência e Cultura*, 74(4), pp. 01-06. Recuperado em 25 de setembro, 2024 de <http://dx.doi.org/10.5935/2317-6660.20220074>.
- Dewey, J. (1952). *Democracia e educação*. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira (2a ed.). São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Freire, P. (1986). *Educação e mudança*. Tradução: Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. 12a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2001). Educação e atualidade brasileira. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire.
- Hobsbawm, E. (2001). Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. Tradução: Marcos Santarrita. 2a ed. São Paulo: Companhia das Letras.
- Ivenicki, A. (2023). A Escola e seus desafios na contemporaneidade. Editorial. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 27 (102), jan/mar - 2019. pp. 01-08. Recuperado em 25 de setembro, 2024 de <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002700001>.
- Lyotard, J.-F. (2004). A condição pós-moderna. Tradução: Ricardo Corrêa Barbosa. 8a ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora.
- Sayad, A. L. V. (2024). Tarsila do Amaral e a educação pública no Brasil. Inovações em educação, 24 de julho de 2018. pp. 01-03. Recuperado em 24 de setembro de 2024 de <https://porvir.org/tarsila-do-amaral-e-a-educacao-publica-no-brasil/>.

Capítulo 03.

Como gotas de lacre derretido: sementes do totalitarismo na educação brasileira

Fábio Luiz da Silva
Adriana Regina de Jesus Santos

Não são os filósofos, mas sim os colecionadores de selos e os marceneiros amadores que constituem a espinha dorsal da sociedade. (Diretor de Incubação e Condicionamento, aproximadamente 600 D.F.)

Tendo como parâmetro a citação acima, devemos refletir sobre as implicações das ações dos filósofos, dos colecionadores de selos e dos marceneiros amadores na construção de uma sociedade, tendo como base as obras de Aldous Huxley e Hannah Arendt. Publicado em 1932, o romance distópico *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley, começa com algo parecido com uma excursão escolar. Os alunos visitavam uma espécie de fábrica de seres humanos. Sim, porque no século XXVI, a humanidade seria produzida segundo as necessidades da sociedade, por meio de técnicas científicas de produção. Em determinado momento da visita, os estudantes chegam ao berçário, um lugar onde eram condicionados os bebês recém-saídos da linha de produção. Flores e livros muito atraentes eram oferecidos aos pequenos, mas quando um deles os tocava, recebia uma descarga elétrica. O objetivo, é claro, era fazê-los crescer com uma espécie de ódio aos livros e flores. Para o estamento ao qual aquelas crianças estavam destinadas, estes objetos não deveriam ser de interesse; neste caso, das crianças Deltas. Foi quando um dos estudantes fez uma pergunta. Ele compreendia bem o perigo do acesso aos livros pelos grupos

sociais subalternos, afinal não seria prudente permitir que pessoas das castas inferiores gastassem seu tempo com livros que poderiam provocar o condicionamento indesejável de algum de seus reflexos.

No entanto, não entendia a questão das flores. O diretor da instituição respondeu com a paciência de quem já fez isso inúmeras vezes: o gosto pelas flores e pela natureza em geral não trazia benefício econômico algum, pois não estimulava o consumo e, por isso, esse condicionamento foi alterado para que os grupos sociais inferiores apreciassem atividades que exigissem cada vez mais aparelhos complicados.

Aldous Huxley escreveu esta obra no período entreguerras, quando o stalinismo já se instalara na União Soviética e o fascismo na Itália, mas ainda faltava algum tempo para a ascensão do nazismo e para o horror em Hiroshima e Nagasaki. Por outro lado, quando Hannah Arendt lançou, em 1951, seu livro *Origens do Totalitarismo*, o mundo já conhecia bem as consequências da guerra e os horrores do Holocausto. Ambos, no entanto, têm como cerne de suas preocupações o estabelecimento de uma sociedade onde a liberdade deixa de existir pela eliminação daquilo que nos faz humanos. Há, portanto, pontos de contato entre estes autores, principalmente no que se refere ao conceito de totalitarismo, para Huxley de forma indireta, por meio da ficção científica e para Arendt como forma de compreender a construção da própria definição de totalitarismo tendo em vista a realidade social que vivenciou permeada pelo medo e pelo terror.

Destarte, o conceito de totalitarismo é um termo curioso. O sufixo “ismo” sugere uma ideologia, como em liberalismo ou socialismo. Poucos, no entanto, diriam “eu sou um totalitário”, é mais comum a afirmação “eu sou um liberal” ou “eu sou um socialista”. Há também diversas perspectivas para esse conceito: estamos tratando de uma forma de governo, de um tipo de Estado ou de uma sociedade inteira

(Turner, 2017). Quando Giovanni Amendola utilizou pela primeira vez este termo em seu artigo de 1923, ele estava se referindo ao tipo de governo que se estabelecia na Itália naquele momento. Mas foi o teórico do fascismo, Giovanni Gentile, quem propôs uma total concepção da vida, pois, para ele, não se poderia ser fascista apenas na política, devia-se sê-lo em todas as esferas da vida, “[...] ele achava que o Estado também precisava ser militantemente invasivo: o sistema educacional em particular deveria ser usado para tornar todos fascistas” (Turner, 2017, p.26).

Faz-se necessário ressaltar que, de alguma forma, a educação é uma preocupação tanto na construção do mundo distópico de Huxley quando nas reflexões de Arendt, ou seja, a sociedade cientificamente planejada, fruto da imaginação do autor, não podia prescindir de um elaborado sistema de educação, que começava antes mesmo do nascimento e que continuava durante toda a vida dos indivíduos, pois estavam constantemente sendo estimulados a agir ou não agir de acordo com quem governava. Nas palavras de Huxley (2001, p.61) a educação seria como “[...] gotas de lacre derretido, gotas que aderem e se incorporam àquilo sobre que caem, até que, finalmente, a rocha não seja mais que uma só massa escarlate”.

Para Arendt, os rumos da educação foram motivo de preocupação também, isto é, em seu livro *Entre o Passado e o Futuro*, publicado em 1961, produziu um capítulo inteiro a respeito da crise na educação. Trata-se de um texto preocupantemente atual. A autora elenca alguns dos fatores que, segundo ela, estão na raiz da crise educacional: a separação entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos; separação entre os conhecimentos específicos e a pedagogia; a substituição do aprendizado pelo fazer e principalmente pela perda da autoridade. Um sistema educacional construído a partir destes pressupostos contribuiria para a perda de referenciais e, portanto, para a manutenção do ser humano na condição de menor “[...] isolado, inibido em sua ação política,

com pouca capacidade de pensar e julgar suas ações no mundo” (Santos, 2020, p.91).

Almeida (2023), analisando a questão da educação na obra de Hanna Arendt, afirma que a filósofa alemã atribuía uma tarefa específica à educação escolar e que, se cumprida, evitaria os problemas anteriormente elencados. Assim, a escola deve fazer com que as crianças sejam recebidas no mundo como herdeiras de uma tradição em comum. Por isso, o papel dos professores é guiá-las pelos caminhos de um mundo “[...] que é mais velho do que elas, e, ao mesmo tempo, dar lugar à sua potencial liberdade, pois lhes caberá renovar ou conservar o que recebem” (Almeida, 2023, p.3).

Além desta preocupação em comum com a questão da educação, existe outra relação entre o pensamento filosófico de Hannah Arendt e a obra literária de Aldous Huxley. No prólogo de seu livro *A Condição Humana*, publicado em 1958, ela lamenta que a literatura de ficção científica tenha sido destituída de respeitabilidade: “[...] à qual, infelizmente, ninguém deu até agora a atenção que merece como veículo dos sentimentos e desejos das massas” (Arendt, 2007, p.10). Arendt inicia seu texto comentando o lançamento do satélite Sputnik, em 1957. Para ela, tal evento teria sido mais significativo que a própria desintegração do átomo, o que pode parecer estranho em uma época em que as explosões nucleares do final da Segunda Guerra Mundial ainda estavam bem vivas na memória. Para Arendt, a conquista do espaço seria “[...] uma etapa importante na materialização do sonho humano de libertar-se de sua condição terrena; e não só da Terra como ‘prisão’, mas da própria condição humana” (Lyra, 2011, p.99). Esta fuga da condição humana, segundo ela mesma, poderia ser exemplificada pela “[...] tentativa de criar vida numa proveta, [...] produzir seres humanos superiores [...] prolongar a duração da vida humana [...]” (Arendt, 2007, p.10). E ela mesma afirma que tais conquistas – exemplificadas pelo Sputnik – e desejos ainda a serem alcançados estavam

esboçados primeiro na ficção científica. Exatamente o que podemos encontrar na obra de Aldous Huxley.

A partir destas reflexões iniciais e tendo em vista que diversas nações têm trilhado o caminho do conservadorismo e do autoritarismo, este artigo objetiva compreender possíveis sementes do totalitarismo nos atuais discursos sobre a educação brasileira e refletir sobre a importância da construção de um currículo que valorize a democracia e os direitos humanos, a partir das reflexões trazidas por Aldous Huxley e Hannah Arendt. Para tanto, a metodologia utilizada neste estudo possui como base a abordagem qualitativa e a pesquisa bibliográfica, tendo como premissa as obras de autores Huxley e Arendt, possibilitando assim, refletir sobre as influências do totalitarismo no contexto educacional brasileiro.

Totalitarismo e educação em Aldous Huxley e Hannah Arendt

Aldous Leonard Huxley nasceu em 1894, na Inglaterra e faleceu em 1963, nos Estados Unidos. Sua família tinha uma tradição intelectual. Seu avô foi o famoso biólogo Thomas Henry Huxley, fervoroso defensor das ideias de Charles Darwin. Seu pai era biógrafo e literato. Seus irmãos também estavam ligados à ciência, um era fisiologista e o outro era biólogo. Aldous Huxley estudou no famoso Colégio Eton, que foi fundado no século XV e é frequentado pela elite britânica. Formou-se no Balliol College, instituição vinculada à Universidade de Oxford (Britannica, 2021). Sua formação certamente contribuiu para a amplitude de suas obras, sendo a mais conhecida publicada em 1932: *Admirável Mundo Novo*. Trata-se de uma distopia futurista, mas que tem o mérito de “retratar uma distopia como utopia” (Roberts, 2018, p.327), diferenciando-se, por exemplo de 1984, de George Orwell. Opinião semelhante tem Zigler (2016) quando afirma que prefere categorizar o livro de Huxley como *bad utopia*, *anti-utopian* ou ainda *pseudo-utopian*. Enquanto a sociedade

futura imaginada por Orwell é explicitamente totalitária e triste, com o Grande Irmão sempre vigilante, o mundo imaginado por Huxley é também totalitário, mas os indivíduos são felizes – felicidade que custou a perda da própria humanidade, no entanto.

A primeira referência à palavra distopia parece ter sido feita pelo filósofo John Stuart Mill em 1868, durante um debate no parlamento inglês. O assunto em pauta era a questão religiosa na Irlanda e, em determinado momento, ele diz o seguinte: “Talvez seja muito elogioso chamá-los de utópicos, eles deveriam ser chamados de distópicos ou cacotópicos. [...] o que eles parecem favorecer é muito ruim para ser praticável” (Mill, 1868, s/p) [tradução nossa]. Assim, este termo se opõe à palavra utopia, geralmente atribuída a Thomas More. Utopia ganhou um sentido de algo geralmente irrealizável, mas positivo, benéfico, desejável e que

hace referencia a contenidos de pensamiento irracionales, fantásticos e irrealizables y, por veces, indica ideales de progreso social y de exaltación de las capacidades humanas, en pro de ideales considerados realizables en el futuro e hipótesis de trabajo traducibles después de llevar a cabo experiencias de lucha y de construcción – una especie de anticipación de situaciones históricas deseables. (Rico & Amigo, 2018. p.137).

Assim, distopia passou a ser utilizada em sentido negativo, para fazer referência a algo que não deveria ser realizável, por ser ruim, mas ameaçador pela possibilidade de sê-lo. Por isso, a interpretação de que a obra de Huxley nos apresenta uma sociedade essencialmente distópica, mas revestida com uma aparência de utopia. Afinal, trata-se de um mundo onde não há doenças, nem conflitos sociais – cada

indivíduo plenamente feliz com a casta para a qual fora destinado pelo Estado. É, portanto, uma sociedade totalitária “[...] fascinada pelo progresso científico e convencida de poder oferecer aos seus cidadãos uma felicidade obrigatória” (Silva, 2020, p.247), mas de alguma forma sedutora. As relações entre a obra de Aldous Huxley e a educação foram percebidas por diversos estudiosos. A começar pelo próprio autor que, em seu prefácio para a edição de 1946, escreveu

Um Estado totalitário verdadeiramente eficiente seria aquele em que os chefes políticos de um Poder Executivo todo-poderoso e seu exército de administradores controlassem uma população de escravos que não tivessem de ser coagidos porque amariam sua servidão. Fazer com que eles a amem é a tarefa confiada, nos Estados totalitários de hoje, aos ministérios de propaganda, diretores de jornais e professores (Huxley, 2001, p.28).

Podemos perceber que Huxley entende a educação em sentido mais amplo do que a educação escolar, mas a coloca como possível instrumento de controle das massas. A partir desta referência explícita do autor ao papel da educação, compreendemos as diversas análises que foram realizadas a este respeito. Matos (2011, p.94) afirma que “tendo uma visão do homem como um ser pensante e livre, o ‘mundo admirável’ de Huxley, apesar de trazer aos indivíduos um estado de pleno bem-estar e prazer, não supre a necessidade do homem de ser, de fato, alguém”. Esta situação não deixa de ter semelhança com a antiga estratégia do pão e do circo, ou seja,

O poder das diversões, entretenimentos e prazeres em seduzir uma população e torná-la politicamente inconsequente. De fato, acredito que se você

descrevesse as características essenciais da sociedade e da cultura do Admirável Mundo Novo, não acharia difícil convencer muitas pessoas de que era, de fato, uma verdadeira visão utópica. Afinal, em certo nível, o que há para não gostar em uma sociedade construída em torno de sexo recreativo sem compromisso, consumismo, tecnologia, esportes competitivos e uma droga maravilhosamente intoxicante, mas que é legal e prontamente disponível? (Zigler, 2016, p.25) [tradução nossa]

A construção de tal sociedade exigiria um sistema de controle altamente sofisticado. Na utopia distópica de Huxley, o controle começa antes mesmo do nascimento, ou melhor, da fabricação dos indivíduos. Em um mundo que reverenciava Henry Ford a ponto de marcar seu calendário a partir dele, o nascimento natural era considerado repugnante porque não controlável. Neste sentido, a fabricação em série teria uma vantagem: os indivíduos poderiam ser produzidos de acordo com a sua destinação social. O fornecimento ou não de nutrientes durante esta fase produziria indivíduos mais ou menos inteligentes de acordo com a casta que os receberiam. O chamado Estado Mundial, a instituição que governa o admirável mundo novo, todavia, não acreditava que isto seria o suficiente.

Depois de saídos da fábrica, os bebês passavam por uma série de procedimentos condicionantes do comportamento inspirados no cientista russo Ivan Pavlov (1849-1936), famoso pelas ideias sobre o reflexo condicionado e que estão na origem da psicologia comportamentalista. Além da prática educativa envolvendo flores e livros mencionada na introdução deste artigo, as crianças aprendiam durante o sono. Enquanto dormiam, elas ouviam repetidas vezes as mensagens apropriadas para a sua futura função na sociedade. Era o ensino hipnopédico que, no mundo de Huxley, era uma

ferramenta essencial para a formação das identidades dos indivíduos e para a sua adequação às respectivas funções sociais. Porém, “[...] o método não é utilizado no romance para a educação intelectual, mas para a instrução moral dos membros da comunidade. Desde a mais tenra idade, os indivíduos são expostos às mais variadas lições de integração e conduta social [...]” (Pavloski, 2012, p.270). A seguir alguns trechos das lições que as crianças ouviam enquanto estavam dormindo tranquilamente em seus berços:

[...] e as crianças Deltas se vestem de caqui. Oh, não, não quero brincar com as crianças Deltas. E os Ípsilons são ainda piores. São demasiado brancos para saberem ler e escrever. E, além disso, se vestem de preto, que é uma cor horrível. Como estou feliz por ser um Beta. [...] As crianças Alfas vestem roupas cinzentas. Elas trabalham muito mais do que nós porque são formidavelmente inteligentes. Francamente, estou contentíssimo de ser um Beta [...] (Huxley, 2001, p.60)

Este tipo de educação produz seres que não são indivíduos no sentido humano do termo, pois que fazem parte de “[...] coletivos especialmente formados, geneticamente determinados e planejados para desenvolver tarefas [...]” (Almeida & Mota, 2019, p.143). De certa forma, podemos entender que o sistema de controle social imaginado por Huxley baseia-se no eugenismo, pois gera os membros de castas superiores (alfas e betas) e inferiores (gamas, deltas e ípsilons) separadas desde a origem e assim mantidas pelo condicionamento em massa (Almeida & Mota, 2019).

No entanto, seria uma espécie de eugenia que renunciava à criação de um mundo apenas com indivíduos superiores, pois, para Huxley, uma sociedade assim seria instável. Em seu lugar, ele prevê que seria necessária uma

distribuição desigual e institucionalizada da inteligência humana para que houvesse estabilidade social. Para Zigler (2016), a sociedade retratada pelo autor cultivava tanto indivíduos superiores – como uma sociedade eugênica faria – quanto aqueles destinados às posições inferiores, uma disgenia.

A todo este sistema somava-se um desprezo pela cultura anterior a Ford. Por isso, a desconfiança em relação à ciência e à arte. No romance de Huxley, durante a fase de estabelecimento do mundo novo, os administradores realizaram propagandas intensivas contra o passado, fechando os museus e destruindo os monumentos históricos. Além disso, os livros publicados antes do ano 150 depois de Ford foram suprimidos. Para Matos (2011, p.84), no admirável mundo novo, a estabilidade era defendida “[...] como o maior valor a ser perseguido, mesmo em detrimento da verdade e da beleza [...]”. O custo disto seria a supressão da arte e da ciência, “não é somente a arte que é incompatível com a felicidade, também o é a ciência. Ela é perigosa; temos de mantê-la cuidadosamente acorrentada e amordaçada” (Huxley, 2001, p. 273).

Pode parecer contraditório que em uma sociedade imaginada como sendo cientificamente controlada, a ciência possa ser considerada ela mesma um perigo. No entanto, o próprio autor esclarece que apesar desta dependência do conhecimento científico – para a produção em série dos humanos -, os indivíduos não recebiam verdadeira instrução científica e que, portanto, não teriam condições de julgar. A ciência assim pensada seria, segundo Huxley (2001, p.274), “[...] simplesmente um livro de cozinha, com uma teoria ortodoxa de arte culinária que ninguém tem o direito de contestar e uma lista de receitas às quais não se deve acrescentar nada [...]”.

Estas características do admirável mundo novo levaram Castillo e Nelson (2019) a diferenciarem as obras de

Huxley e Orwell. Segundo estes autores, muitos pensam em um Estado totalitário mantido pelo controle rígido das informações disponíveis, pelo policiamento ostensivo e brutal, pela repressão física e psicológica, como no romance de Orwell. No entanto, para eles, estaríamos nos aproximando cada vez mais de uma sociedade onde o totalitarismo se expressa pela promessa de gratificação ilimitada proporcionada pelas ferramentas de mídia, cada vez mais viciantes e sedativas. Temia-se que os livros seriam banidos, mas isto não seria preciso se não houver alguém que deseje ler. No lugar da privação de informações, temos tantas que nos tornamos passivos diante delas. A verdade não precisa ser escondida em um mundo no qual ela se torna irrelevante. Em outras palavras, os germes do totalitarismo presentes em nossa sociedade indicariam mais um futuro admirável mundo novo do que um 1984.

Para compreendermos as sementes totalitárias presentes na sociedade contemporânea brasileira, especificamente no campo educacional, é imprescindível acrescentarmos às indicações de Huxley aos pressupostos teóricos de Hannah Arendt. Isto implica um certo esforço de decodificação, pois as linhas de ordenação do pensamento da filósofa não são óbvias e não se encontram apenas nos seus enunciados, mas também, nas inquietações que estruturam os seus trabalhos. Isso posto, para que possamos compreender o conceito de totalitarismo – e a relação com o campo da educação - da autora citada, é necessário conhecer a sua biografia, ou seja, conhecer a sua experiência pessoal com o horror totalitário.

Hannah Arendt nasceu no início do século XX, período marcado tanto pela chamada Belle Époque quanto pelas tensões que desaguariam na Grande Guerra. Ela veio ao mundo em 1906, na Alemanha, de uma família judia. Estudou em mais de uma universidade e doutorou-se em Filosofia com uma tese sobre Santo Agostinho, orientada por Karl Jasper, de quem se tornou amiga. A partir de 1933, diante da ascensão

do nazismo, Arendt passou a dedicar-se aos problemas da época vinculando-se, inclusive, a grupos sionistas. Esta participação política ativa a obrigou a fugir da Alemanha, instalando-se na França. Durante este período, passou a discutir os terríveis caminhos que a sociedade europeia vinha trilhando. Em 1941, refugiou-se nos Estados Unidos e recebeu a cidadania em 1951. Deste lado do Atlântico, Arendt passou a ser mais um exemplo dos muitos intelectuais que foram obrigados a migrar e refazer a vida. Suas experiências de vida contribuíram para a construção de uma teoria política rigorosa e viva (Santos, 2020). Segundo Sousa (2022, p.74):

[...] o modo como Hannah Arendt expressou sua experiência com as forças totalitárias – enquanto verdade de fato –, certamente também influenciou a maneira como ela concebeu o próprio conceito de totalitarismo, que, se não é novo, é ao menos autêntico na forma como ela o elabora.

No mesmo ano em que se tornou cidadã estadunidense (1951), Hannah Arendt lançou a obra pela qual é mais conhecida, *Origens do Totalitarismo*. Ela analisa o período histórico europeu que se seguiu à Grande Guerra. Na Alemanha, especialmente, a crise econômica gerou a migração de populações que tinham dificuldade em integrar-se aos novos lugares de residência. Portanto, a instabilidade social já existia antes da ascensão dos governos totalitários (Braga, 2020). Nas palavras de Arendt (1989, p.301), a “[...] atmosfera de desintegração, embora característica de toda a Europa entre as duas guerras, era mais visível nos países derrotados que nos vitoriosos [...]. Agora todos estavam contra todos, e, mais ainda, contra os seus vizinhos mais próximos [...]”. Na verdade, a incapacidade dos Estados-nacionais em garantir os direitos humanos básicos favoreceu a emergência do totalitarismo. Tal situação “[...] tornou-se uma poderosa arma da política totalitária, e a incapacidade constitucional dos

Estados-nações europeus de proteger os direitos humanos dos que haviam perdido os seus direitos nacionais permitiu aos governos opressores imporem a sua escala de valores [...]” (Arendt, 1989, p.302). É compreensível, portanto, que Arendt localize nas massas desprezadas a base de sustentação dos governos totalitários. Para ela, “é muito perturbador o fato de o regime totalitário, malgrado o seu caráter evidentemente criminoso, contar com o apoio das massas” (Arendt, 1989, p.339). Deste modo, ela considera que,

Os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas — e não as classes, como o faziam os partidos de interesses dos Estados nacionais do continente europeu, nem os cidadãos com suas opiniões peculiares quanto à condução dos negócios públicos, como o fazem os partidos dos países anglo-saxões. (Arendt, 1989, p.358)

Ela entende que o termo massa se aplica aos grupos humanos que dada sua quantidade e indiferença, não são capazes de organizar-se em torno de um interesse em comum. Em outras palavras, as massas são constituídas por pessoas neutras e indiferentes em relação à política. Talvez ela concordasse com a afirmação colocada como epígrafe neste artigo e retirada da obra de Huxley e que diz que o fundamento da sociedade é o homem comum e não o filósofo. Os regimes totalitários compreenderam muito bem isso.

O termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número, ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se podem integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente, as

massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto. (Arendt, 1989, p.361)

A propaganda totalitária utiliza justamente desta característica para alcançar seus objetivos. Segundo Arendt (1989, p.390), nos governos totalitários “[...] as massas têm de ser conquistadas por meio da propaganda [...]”. Apenas a propaganda, no entanto, não seria suficiente para o estabelecimento e manutenção de um governo totalitário. Deve-se acrescentar à fórmula o terror.

Nos países totalitários, a propaganda e o terror parecem ser duas faces da mesma moeda. Isso, porém, só é verdadeiro em parte. Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e emprega a violência não mais para assustar o povo (o que só é feito nos estágios iniciais, quando ainda existe a oposição política), mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias. (Arendt, 1989, p.390)

Para Hannah Arendt (1989), os métodos de dominação totalitária diferem em sua essência de outras formas de opressão. Em outras palavras, para a autora, o termo totalitarismo deve ser aplicado a um processo específico e não deve ser confundido com despotismo, tirania ou ditadura. Para ela, é preciso parcimônia no uso do conceito de totalitarismo, evitando assim caracterizar qualquer limitação autoritária da liberdade. Neste sentido, Arendt considera que o medo e o terror são características fundamentais do

totalitarismo e não desejava diluir o fato terrível do totalitarismo histórico (Smith, 2006). Além disso, para Arendt, uma sociedade competitiva e consumista contribuiria para a apatia e hostilidade em relação à política (Braga, 2020). Segundo a própria autora, a “[...] sociedade competitiva de consumo criada pela burguesia gerou apatia, e até mesmo hostilidade, em relação à vida pública, não apenas entre as camadas sociais exploradas e excluídas [...], mas acima de tudo entre a sua própria classe” (Arendt, 1989, p.263).

Em relação à educação do tipo totalitária, Arendt (1989, p.520) nos diz que seu objetivo não seria “[...] insuflar convicções, mas destruir a capacidade de adquiri-las”. Tal situação ocorre porque, mesmo na forma pré-total, o governo com tendência totalitária arruína as relações entre os homens e destes com a realidade: “o preparo triunfa quando as pessoas perdem o contato com os seus semelhantes e com a realidade que as rodeia; pois, juntamente com esses contatos, os homens perdem a capacidade de sentir e de pensar” (Arendt, 1989, p. 526). Por isso, o súdito ideal dos governos totalitários é aquele que não é capaz de diferenciar fato e ficção, verdade e falsidade.

Foi possível perceber que ambas as perspectivas a respeito de uma sociedade totalitária – de Huxley e de Arendt – têm relação com o campo educacional. No entanto, há diferenças que precisam ser esclarecidas. Hannah Arendt estava mais preocupada com o totalitarismo como um fenômeno histórico diferente e sem precedentes. Aldous Huxley, por outro lado, estava influenciado pelo utilitarismo do século anterior, por isso, seu Estado mundial preza pela eficiência e nunca chegou a formular uma definição específica para totalitarismo (Smith, 2006). Ele estava buscando colocar em evidência o perigo em potencial da aceitação do progresso pelo progresso. Considerando que Admirável Mundo Novo foi escrito no início dos anos 1930, Huxley não tivera contato com o terror dos governos totalitários que surgiram logo depois. Em 1931, apenas a ditadura de Mussolini permitia alguma

antevisão do que viria a ocorrer. Por isso, ele estava “livre” para pensar em métodos não violentos de dominação (Smith, 2006). Situação oposta a Arendt, que parte da análise da cruel realidade que ela mesma vivenciou.

Por outro lado, Huxley foi capaz de compreender a possibilidade dos governos de dominar totalmente a população com a ajuda de novas tecnologias. Na sociedade imaginada por Huxley, o controle não se faz pelo medo ou pelo terror, como são os casos estudados por Arendt. O planejamento científico da sociedade no mundo novo os torna obsoletos. Uma leitura atenta, no entanto, é capaz de perceber que a violência não está de todo excluída. O fato de os fetos que estão sendo produzidos receberem mais ou menos nutrientes de acordo com a casta destinatária, já configura uma violência, pois o indivíduo não tem escolha, ele perdeu a liberdade mesmo antes de nascer. Um segundo exemplo é o condicionamento pelo que passam as crianças, inclusive com sessões onde a dor é utilizada para treiná-las, o que evidentemente é uma forma de tortura.

No admirável mundo novo imaginado por Huxley, o condicionamento genético e psicológico garante que todos gostem de suas posições e funções sociais. Isto, segundo Smith (2006) é diferente da lealdade proposta por Arendt e que o governo totalitário deseja. O totalitarismo é indiferente aos gostos individuais, pois, segundo Arendt (1989, p.373), “os movimentos totalitários são organizações maciças de indivíduos atomizados e isolados” e “distinguem-se dos outros partidos e movimentos pela exigência de lealdade total, irrestrita, incondicional e inalterável de cada membro individual”. E o que os obriga a serem “[...] leais em sistemas totalitários é o medo constante da violência física” (Smith, 2006, p.85). Na obra de Huxley, o uso da violência e do terror cotidianos como forma de controle já haviam sido abandonados.

Há, com certeza, diferenças entre o Estado mundial proposto por Huxley e os governos totalitários da perspectiva de Arendt. Na época da publicação de Admirável Mundo Novo, Hitler ainda não estava no poder e os horrores do governo stalinista ainda eram difíceis de conhecer. Huxley reconheceu isso em sua obra Retorno ao Admirável Mundo Novo, publicado em 1959. Na releitura de sua própria obra, ele toma consciência de que havia sido demasiadamente otimista. Também comenta como o futuro imaginado por ele tinha raízes diferentes da obra de George Orwell, que “[...] foi a projeção ampliada para o futuro de um presente que continha o stalinismo e um passado imediato que havia testemunhado o florescer do nazismo” (Huxley, 2021, s/p). Por isso, o futuro previsto em 1984 nos parece mais com aquilo que Hannah Arendt consideraria uma sociedade totalitária. No entanto, ele reafirma sua perspectiva ao comentar no prefácio da edição de 1946 do livro Admirável Mundo Novo: “não há, por certo, nenhuma razão para que os novos totalitarismos se assemelhem aos antigos” (Huxley, 2001, p.28).

Efetivamente, não vivemos em uma sociedade totalitária, seja aquela garantida pelo medo e pelo terror, como a proposta por Hannah Arendt, seja a outra fundamentada no controle científico desumanizante. Por outro lado, acreditamos que não seria prudente esperar para tais mundos se concretizem para depois analisá-los. Com estas considerações realizadas, podemos relacionar as características de uma educação com tendências totalitárias, em outras palavras, as sementes do totalitarismo brotando aqui e ali, consumindo os nutrientes da democracia.

Sementes do totalitarismo na educação brasileira

As reflexões de Aldous Huxley e Hannah Arendt nos permitem elencar alguns princípios do totalitarismo: utilização da propaganda e do terror; hierarquização social; desvalorização do conhecimento científico e filosófico; censura

e massificação da população. Estas são as sementes que, segundo nossas reflexões, estão disseminadas pelos discursos educacionais brasileiros e que esperamos ter identificado neste trabalho.

Para tal empreitada, convém lembrar que a democracia brasileira sempre foi instável e nossa história está repleta de governos mais ou menos autoritários. Basta lembrar que o atual período de abertura política teve início em meados da década de 1980. Para uma sociedade que saía de um longo período de governos militares, era preciso um novo conjunto de leis que garantisse aos cidadãos os mais elementares direitos, inclusive à educação. Assim, elaborada em um contexto de redemocratização e de esperança, ao descrever a educação com um direito de todos e todas e, também, um compromisso do Estado, a Constituição Brasileira de 1988 manifesta uma conquista quando enuncia a universalização escolar como um dos seus princípios e define a garantia do Estado como seu provedor. Naquela circunstância, de fim do regime autoritário, os sujeitos membros da constituinte, no que compete ao tema, consagraram outro princípio muito importante: o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Apresentamos tais princípios consagrados na atual Constituição Federal para elucidar alguns pontos que iremos analisar nesta tarefa de refletir sobre as tendências totalitárias de muitos discursos a respeito da educação e o impasse em que se encontra a educação democrática no Brasil. Assim, percebe-se uma estratégia de alienação da massa, sendo possível reconhecer que tal programa vem configurando-se em políticas voltadas à construção de um determinado currículo na educação básica. Isso porque a disputa por posições no campo educacional e político passa por narrativas que revelam, de uma forma ou de outra, a intenção de apropriar-se do território chamado de Currículo para inserir nele uma cosmovisão que, muitas vezes, flerta com os princípios totalitários.

Para a visão de mundo daqueles que têm reconstruído o currículo escolar nos últimos anos, por exemplo, temáticas como o pluralismo de ideias e o multiculturalismo podem até mesmo ser abordadas, mas de maneira superficial e aligeirada, de modo a não comprometer a hierarquia social. Neste sentido, é coerente a insistente defesa da militarização da educação brasileira como solução para suas conhecidas mazelas. A estrutura hierárquica das forças armadas passa a ser o modelo desejado para a organização da sociedade. Princípio que está presente tanto no mundo distópico de Huxley, quanto na militarização da sociedade alemã pré-guerra analisada por Arendt (1989). Garrido (2020), fundamentando-se em Arendt, aponta para uma proposta de cisão e para uma suposta “correção” de um mal, por meio da política pública federal de estabelecimento da Escola Cívico-Militar, constituída pelo Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), estabelecido pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, no contexto da gestão federal de 2019-2022. A partir desse marco regulatório, buscou-se fomentar o processo de militarização do ensino público básico. Processo que persiste, mesmo após o encerramento do programa federal pelo novo governo, em iniciativas dos governos estaduais.

Como muito bem observa Garrido (2020), é importante refletir e questionar sobre a parcela da população à qual o sistema escolar militarizado se destina. De acordo com o pesquisador, a proposta elege especialmente as escolas com baixo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica em cada estado; ou seja, abrangendo alunos das periferias ou que se encontram em maior situação vulnerabilidade social. Um evidente exemplo da prática com viés totalitário, que propõe a coerção como forma de reparo ou remédio dos indivíduos e da sociedade. Isso porque, o que o programa oferece é “a introdução de determinadas rotinas rígidas, como resposta desesperada em face do aumento no número de casos de violência escolar e de outros problemas que influenciam o

ensino.” (Garrido, 2020, p.2). É interessante perceber que muitas pessoas foram persuadidas a crer que uma solução para a crise da educação brasileira está no autoritarismo. Como explica Garrido:

As propostas de uma escola militarizada, ou cívico-militar, parecem seguir o recrudescimento de ações limitadoras das garantias democráticas na busca de respostas à sensação de insegurança que toma conta da sociedade atual. Curiosamente, essas ações repressivas surgem no bojo de procedimentos democráticos, tendo em vista interesses que vêm crescendo no seio da população, que entende ser a restrição de liberdades individuais. (Garrido, 2020, p.8)

Considerando que a propaganda é o meio privilegiado para alcançar as massas, como nos informa Arendt (1989), podemos compreender como essa persuasão está sendo realizada. Sobre este aspecto, relacionado ao interesse dos indivíduos, Adorno (2003), em sua obra *Educação e Emancipação*, nos auxilia a entender o poder de convencimento das massas. Em sua análise, ele explica que a mídia trabalha com o irracional. Para ele, “[...] a manipulação racional do irracional, constitui um privilégio dos totalitários” (Adorno, 2003, p. 47). Por isso, é compreensível a adesão de tantas pessoas à militarização das escolas como solução para a violência e indisciplina frequentemente divulgadas pela própria mídia. Há um outro aspecto relacionado a esta questão. Huxley (2021) afirma de maneira semelhante que a propaganda não-racional – característica das ditaduras – baseia-se nas paixões, impulsos cegos, medo ou desejos inconscientes.

Este apelo ao irracional nos remete a outro aspecto do pensamento totalitário: a desvalorização do conhecimento

científico e filosófico. Mesmo que, de certa maneira, a tecnologia tenha se desenvolvido durante o governo nazista, por exemplo, o conhecimento era instrumento de controle e não de libertação. Tal princípio germina em diversos campos. Para Adorno (2003), por exemplo, o capitalismo, utilizando-se de todas as mídias e de todos os artifícios da Indústria Cultural, produz uma enorme valorização da técnica e, também, uma coisificação do indivíduo. Vivendo em uma sociedade intencionalmente massificada, onde tudo se transformou em mercadoria, é esperado que até mesmo os currículos escolares propagandeados sejam transformados em mercadoria. Neste caso, a formação proporcionada pela escola transforma-se em uma semiformação (Adorno, 2003). Portanto, não é coincidência que na sociedade imaginada por Huxley (2001) todo conhecimento que não seja útil estritamente à função social de cada indivíduo em sua casta é desprezado – por isso, os Deltas não podiam gostar de flores ou de livros.

A crescente utilização de testes padronizados também deve ser compreendida a partir desta perspectiva massificante. Tal processo ocorre apesar da retórica de valorização da diversidade, do pensamento crítico e do respeito à diferença. Spector (2016), analisando a educação estadunidense a partir do pensamento de Hannah Arendt, afirma esta mesma tendência. Nos Estados Unidos, segundo esta autora, a experiência de vida dos indivíduos tornou-se irrelevante para o sistema educacional, pois o que realmente importa é o resultado dos testes. Podemos arriscar a dizer que tal perspectiva se aproxima do conceito de semiformação proposto por Adorno (2003).

Spector (2016), no entanto, alerta para um outro aspecto da crescente indústria dos testes e da mercantilização da educação estadunidense: o terror que tem se instalado nas escolas: “[...] por meio da ameaça constante do governo de que as escolas serão fechadas e os professores perderão seus empregos se os alunos não passarem em vários testes

padronizados” (Spector, 2016, p.97) [tradução nossa]. Realidade que está cada vez mais presente em nosso país, onde tem avançado a tendência de avaliar os professores tão somente pelos resultados de seus alunos em testes padronizados.

Os testes padronizados, assim utilizados, são ferramentas para o controle do trabalho do professor em sala de aula, mas não os únicos meios à disposição do cultivo das sementes totalitárias. O material disponibilizado aos professores segue a mesma lógica. No estado do Paraná, por exemplo, os professores têm à disposição planejamentos, slides, exercícios e outros recursos prontos para serem utilizados. No que se refere aos livros didáticos, Baptista (2021) fez uma pesquisa analisando o edital de 2020 do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e constatou a ausência do debate referente à história das mulheres e as questões de gênero. Consequentemente os novos livros que irão chegar às escolas também não trazem esse tema para a discussão em sala de aula implicando assim na ausência de superação das questões relacionadas a desigualdades de gênero, tão presentes na realidade brasileira.

De acordo com o levantamento de Baptista (2021), que analisou uma coleção específica de livros da disciplina de História, as ações dos homens ainda se mantêm em destaque com protagonismo e persiste a reduzida participação das mulheres referenciadas na trajetória histórica, pois “mulheres são menos citadas e nomeadas na coleção. [...] de todas as 420 pessoas citadas e nomeadas na coleção, somente 48 são mulheres” (Baptista, 2021, p.12).

Em relação ao conteúdo dos livros didáticos das disciplinas da área de ciências humanas e sociais anteriores ao edital do PNLD 2020, era possível identificar e reconhecer um avanço graças ao trabalho crítico de muitos autores de material didático que se esforçaram para trazer ao debate na escola básica o papel das minorias e questões indenitárias de

diferentes matizes. Isto mudou, no entanto, quando novos fatores marcaram o edital do PNLD de 2020. É evidente o crivo conservador que orientou na escrita destes livros. Nas palavras do então presidente da república, Jair Bolsonaro:

Em 2021, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, é um amontoado... Muita coisa escrita. Tem que suavizar aquilo (Bolsonaro, 2020).

Podemos perceber por essa fala e pela análise de Baptista (2021) que o enunciado se concretizou no edital do PNLD 2020 e foi objetivado nas coleções de livros didáticos que chegaram às escolas para a escolha dos professores. Provavelmente, o que vem a ser o “amontoado e muita coisa escrita” nos livros didáticos, sem dúvida, refere-se às temáticas críticas que abordam aspectos referentes a luta de classes, minorias, diversidade, meio ambiente, entre outros assuntos. No caso da coleção de livros avaliados por Baptista (2021), a análise aponta para as seguintes fragilidades:

[...] o debate sobre gênero apresentado de forma pontual e marginal, em geral restrito a seções ou boxes da coleção faltando tanto centralidade a este assunto quanto à participação das mulheres enquanto agentes da história, onde permanecem geralmente invisibilizadas. (Baptista, 2021, p.21).

Portanto, é evidente perceber uma estratégia com características totalitárias no Brasil em fomentar a sem formação. Neste mesmo sentido, podemos perceber que a opção pela ênfase nas chamadas “competências e habilidades”,

em detrimento dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos produzidos pela humanidade, é coerente com a proposta de formação mais técnica do que humana e estes aspectos nos leva a perceber a relação com as obras de Huxley e Arendt. Contribuindo com essa reflexão Sousa (2022) afirma que se trata do estabelecimento de uma educação totalitária, pois tem por objetivo produzir seres humanos hiper individualizados em acordo com a racionalidade econômica vigente. Para esse autor, a educação é totalitária “[...] quando altera o sentido da escolarização, que, em vez de garantir às novas gerações o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, limita a experiência escolar ao treinamento meramente profissionalizante” (Sousa, 2022, p.221). Nesse sentido, a semiformação tem como foco seccionar os indivíduos, selecionar ou restringir conteúdos e desse modo, alienar, induzir o pensar, limitando assim a visão de mundo dos sujeitos em formação. Perante o que descrevemos até o momento, enquanto estratégias de currículo, cabe o nosso posicionamento de resistência, seja no cotidiano escolar, seja na academia. Portanto, ao relacionar as discussões presentes nas obras dos autores que utilizamos como pressupostos teóricos, Huxley e Arendt, constatamos que a educação, por meio do seu currículo, necessita priorizar no cotidiano escolar a percepção da democracia como inverso do totalitarismo, mesmo que para aquela pensadora, a escola seja um espaço pré-político.

Partindo desses pressupostos podemos inferir que a escola é algo imprescindível para o “nascimento” do sujeito e à sua integração responsável na vida social. Como espaço público, a escola necessita promover momentos de questionamentos, conflitos e realização da heterogeneidade e participação, tendo em vista o exercício da democracia e da formação humana. Por meio da educação e de um currículo pautado na formação do sujeito humano, poderemos compreender o cenário que vivenciamos e propor mudanças significativas no que tange à democracia e ao resgate dos

direitos humanos, No entanto, é premente que os currículos oficiais respeitem o princípio do pluralismo de ideias contido na constituição federal e permitam fazer chegar às escolas discussões referentes a categorias ou conceitos como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade. Em outras palavras, que se evite os caminhos que nos possam levar à sociedade distópica anunciada por Aldous Huxley.

Destarte, faz-se necessário que a educação, por meio do seu currículo, tenha como princípio a formação de sujeitos conscientes, capazes de atitudes de resistência tendo como finalidade garantir que o ser humano tenha sua dignidade preservada e tutelada pelo ente estatal independente de raça, credo, idade, entre outros fatores. Para tanto, o desafio da educação neste contexto social, imbricado por ideologias totalitárias, é pensar e propor um currículo que tenha como princípio a constituição da formação humana baseada em princípios democráticos e emancipatórios.

Considerações Finais

O totalitarismo não visa a transformação do mundo exterior ou a transmutação revolucionária da sociedade, mas a transformação da própria natureza humana. Para Arendt, o totalitarismo é no fundo, o mundo invertido, ele proclama a destruição de toda ação, monopolizando o poder, proporcionando o isolamento de um indivíduo totalmente cerceado e privado de ação; uma espécie de realidade fictícia criada pela mentira e pela ideologia. Para Huxley, uma sociedade totalitária se caracterizaria também pelo fim da própria humanidade dos sujeitos, transformados em produtos adequados a cada estamento social. Por isso, as reflexões propostas por estes autores tornam-se tão pertinentes para o estudo do caso da educação brasileira atual.

Os discursos a respeito da educação, cujas sementes totalitárias são nutridas por grupos que representam diversos interesses conservadores, apresentam princípios totalizantes em sua retórica e em sua prática. Ações que influenciam relações sociais que, em muitos casos, se pautam pela banalização do mal, pela superficialidade e pela semiformação. Sendo assim, é imprescindível percebermos que as sementes do totalitarismo, muitas vezes, são difundidas no imaginário social pelos colecionadores de selos e pelos marceneiros amadores que constituem a espinha dorsal da sociedade, ficando na anomalia o pensamento filosófico, como nos apontou o diretor de Incubação e Condicionamento mencionado na obra Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley. Portanto, as estratégias intencionais de alienação de massa, se configuram também, por meio das políticas voltadas a áreas do currículo escolar, revestidas de uma casca retórica que apresenta mecanismos de coerção, capazes de diversificar as tecnologias de controle a ponto de fundi-las organicamente às próprias práticas sociais” (Sousa, 2022).

Assim, por meio de uma política de currículo conservadora, a alienação implica no silêncio da escola em discutir questões relacionadas, por exemplo, à diversidade, minorias, classe social, identidade de gênero, democracia e os direitos humanos, e mesmo as discussões relacionadas às contradições entre o progresso econômico e os impactos ambientais. O silenciamento dessas questões ampliam outras crises: a econômica, a de confiança nas instituições democráticas, a ambiental, a relacionada ao racismo e às intolerâncias religiosas e de gênero. Essas crises podem nos levar a desacreditar no trabalho essencial da educação na constituição da formação humana e democrática dos sujeitos. O que fazer para mudar isso? É uma pergunta difícil de responder, à qual uma possível resposta sem idealismos, pode e deve recair sobre as escolhas na formação acadêmica que se refletem no trabalho em sala de aula.

A formação e o trabalho docente precisam ser trilhados na perspectiva do professor ser e reconhecer-se como intelectual orgânico. Atributo indispensável para a resistência, assim como o constante estado de autocrítica. Entretanto, não basta defender a autocrítica pela via da educação, se o educar em si consiste no adestramento totalitário vigente nesta sociedade. É nesse cenário da sociedade que sinalizamos a urgência de superamos a semiformação, possibilitando que a educação escolar possa formar um sujeito que consiga produzir-se como ser humano. Defende-se um sistema educacional que seja construído para fornecer os referenciais científicos, filosóficos e artísticos capazes de levar os seres humanos à condição de maioridade, segundo o conceito kantiano. Isto é, sujeitos competentes na ação política, com capacidade de pensar e julgar suas próprias ações no mundo.

Portanto, tendo como base as obras de Huxley e Arendt é imprescindível pensar em um currículo pautado na formação humana e que tenha como princípio a ideia de que o ser humano se constroi por meio da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. A partir deste fundamento, seria possível emergir uma educação que busque dar movimento a uma formação que resgate, nos indivíduos, suas essências identitárias, suas consciências enquanto sujeitos do processo histórico, suas percepções de coletividade, seus entendimentos de doação ao próximo. Pois só assim estaremos fornecendo, a nós, as bases para a elaboração de um projeto de superação dos ideais totalitários, sistema este que desapropria a nossa humanidade.

Referências

Adorno, T. W. (2003). Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Almeida, J. R. M.; Mota, D. S. (2019). Huxley, Orwell e a realização das distopias no Brasil. *Revista Lutas Sociais*, v.23, n.42, jan./jun., p.139-155. Doi: <https://doi.org/10.23925/lis.v23i42.47442>.

Almeida, V. S. (2023). Uma herança a ser lida: reflexões educacionais a partir de Hannah Arendt e Paul Ricoeur. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 49

Arendt, H. (2007). *A Condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Arendt, H. (2002). *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva.

Arendt, H. (1989). *Origens do totalitarismo*. São Paulo: Cia das Letras.

Baptista, P. A. N. (2015). Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. *REVER*, v.15, n.2, dez., p.107-125. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26189>. Acesso em 12 nov. 2021.

Bolsonaro (2020) diz que livros didáticos 'tem muita coisa escrita' e que terão bandeira do Brasil na capa em 2021. *Jornal do Comercio*, Recife, 03 jan. 2020. Educação. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2020/01/03/bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita-e-que-terao-bandeira-do-brasil-na-capa-em-2021-396395.php>. Acesso em 12 nov. 2021.

Braga, A. M. S. (2020). O Destino de uma época: totalitarismo, realidade e ficção. *Revista Serviço Social em Perspectiva*, v.4, edição especial, mar., p.668-682. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/sesoperspectiva>. Acesso em 15 maio 2022.

Britânica (2021). Aldous Huxley. 18/11/2021. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Aldous-Huxley>. Acesso em 1 maio 2022.

Castillo, D.; Nelson, B. (2019). The Poetics and politics of apocalyptic and dystopian discourses. *Revista Hispanic Issues On Line*, n.23. Disponível em: <https://cla.umn.edu/hispanic-issues/online/writing-end-times-apocalyptic-imagination-hispanic-world>. Acesso em: 3 maio 2022.

Garrido, R. G. (2020). Uma Crítica arendtiana ao programa nacional das escolas cívico-militares. *Revista Synesis*, v.12, n.2, ago./dez., p. 88-98. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/349574637_UMA_CRITICA_ARENDTIANA_AO_PROGRAMA_NACIONAL_D_AS_ESCOLAS_CIVICO-MILITARES. Acesso em 12 nov. 2021.

Huxley, A. (2001) *Admirável mundo novo*. São Paulo: Globo.

Huxley, A. (2021). *Retorno ao admirável mundo novo*. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul. E-book Kindle.

Lyra, E. (2011). Hannah Arendt e a ficção científica. *O Que nos faz pensar*, n.29, maio, p. 97-122. Disponível em: http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_29_07_edgar_lyra.pdf. Acesso em 24 abr. 2022.

Mill, J. (1868). S. Debate adiado. Disponível em: https://api.parliament.uk/historic-hansard/commons/1868/mar/12/adjourned-debate#S3V0190P0_18680312_HOC_54. Acesso em 03 maio 2022.

Pavloski, E. (2012). *Admirável mundo novo e a ilha: entre o pesadelo e o idílio utópico*. 2012. 365f. Tese (doutorado

em Estudos Literários). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Rico, A. C.; Amigo, M. (2018). E. B. Utopias, distopias e desafios criativos para a construção da humanidade na história educativa ocidental: sobre o quinto centenário da utopia de Thomas More (1516-2016). *Revista História da Educação*, v.22, n.55, p. 134-147. Doi: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/74327>.

Roberts, A. (2018) A Verdadeira história da ficção científica: do preconceito à conquista das massas. São Paulo: Seoman.

Santos, M. J. (2020). Crise, educação e responsabilidade com o mundo, à luz do pensamento de Hannah Arendt. 2020. 213f. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo.

Silva, R. M. (2020). Ensaio sobre o livro Admirável Mundo Novo de Aldous Huxley: uma proposta crítica contemporânea. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v.9, n.2, jul., p. 245-251. Doi: 10.17267/2317-3394rpds.v9i2.2811.

Smith, B. (2006). Beyond totalitarianism: Hannah Arendt and Audous Huxley's breve new world. *Aldous Huxley Annual*, v.6, p.77-104. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Brian-Smith-12/publication/268503359_Beyond_Totalitarianism_Hannah_Arendt_and_Aldous_Huxley's_Brave_New_World/links/546cacb30cf2b0bc8e5396ce/Beyond-Totalitarianism-Hannah-Arendt-and-Aldous-Huxleys-Brave-New-World.pdf. Acesso em 24 abr. 2022.

Sousa, J. P. (2022). Deixe a educação transformar a sua história! O Projeto neoliberal totalitário e as atuais reformas educacionais no Brasil. 2022. 238f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Spector, H. (2016). Hannah Arendt, education and the question of totalitarianism. *Discourse: Studies in the Cultural*

Politics of Education, v.37, n.1, 2016, p.89-101. Doi:
<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.927113>.

Turner, C. (2017). Arendt and totalitarianism. In: BAEHR, P.; WALSH, P. (eds.). *The Anthem companion to Hannah Arendt*. London: Anthem Press, p. 25-48.

Zigler, R. L. (2016). *The Educational prophecies of Aldous Huxley*. Routledge: New York.

Capítulo 04.

O herói trágico da educação: a catarse na produção do sujeito

Rafael Bianchi Silva
Samuel Bello Strass

Introdução

O objetivo deste capítulo é realizar uma discussão sobre o processo de produção do que chamamos de sujeito da educação. Para tanto, partimos da noção de que a escola é uma instituição que coloca em movimento uma série de mudanças naqueles que dela fazem parte, para que assim possam atuar de modo diferencial no contexto social.

A escola funciona como uma maquinaria que imprime formas de ser, pensar, sentir e agir que, de forma ambivalente, modela, limita e abre perspectivas de vida. É sobre essa série de elementos que o vivente – aluno – terá que realizar uma travessia na qual, ao final dela, poderá reconhecer-se como ser escolarizado.

Nesse contexto, a produção desse sujeito configura-se como um processo inevitável, quase que um destino prévio ao qual os viventes precisarão se dobrar. Essa cena nos mostra, como na tragédia, modos de compreender a que estamos submetidos. Assim, ao seu término, mais do que um ser passivo, observamos as condições para a emergência de um ser capaz de pensar o mundo em que vive, atuando para além dos elementos imediatos e do tempo presente. Um ser que vive suas dificuldades e impossibilidades como sustentação para o crescimento.

Como bem pontua Vigotski (1999), a contradição entre as diferentes posições tomadas pelo sujeito é apenas aparente. Como os personagens e a trama encenada, não é possível

separar o espectador do processo. A identificação com o herói, portanto, é um dos elementos chaves da tragédia. A lógica contraditória de guiar o espectador a um final desenhado desde o início, ao mesmo tempo em que o afasta ao longo da trama, serve para propiciar uma vivência mais intensa dos conflitos existentes na trama, que não possuem uma resolução simples ou superficial. Assim, retomamos a nova busca de sentido humano a partir da retomada da tragédia ao vinculá-la com as experiências presentes no contexto escolar.

Esse processo de construção de si, no qual o sujeito se constitui a partir da autonomia pela palavra, marca uma passagem simbólica voltada para a produção da cidadania. Segundo Aranha (1996, p.42), ao longo do processo de construção do sujeito moderno, houve uma modificação no modo de significação da vida:

[...] Não mais a palavra mágica dos mitos, concedida pelos deuses, e, portanto, comum a todos, mas a palavra humana do conflito, da argumentação. A expressão da individualidade por meio do debate engendra a política, libertando o homem dos desígnios divinos, para que ele próprio possa tecer seu destino na praça pública [...].

Esse é o caminho que iremos realizar ao longo deste breve escrito a partir de uma perspectiva histórico-cultural. Para tanto, enquanto primeiro ato, são discutidos os elementos fundamentais da tragédia e dos mitos. Em um segundo momento, é descrito os elementos cênicos com enfoque ao contexto temático – a instituição escolar – e os processos por ele colocados em prática. Por fim, discutiremos a formação do sujeito da educação entendido enquanto herói (trágico) e os impactos desse processo.

Ato I: o que configura a escolarização como uma tragédia humana

Nos limites deste trabalho, entendemos que o sujeito da educação possui uma dimensão eminentemente ambivalente: de um lado, trata-se da construção de um sujeito que aceita a prescrição e, portanto, condiciona-se; por outro lado, a partir da aquisição de uma série de conhecimentos que possibilitam maior grau da atuação social, projeta um caminho para a autonomia. Partimos da premissa de que o processo de escolarização realiza uma operação na qual ocorre uma passagem de um saber pautado por uma lógica mitológica para outro, organizado a partir da racionalidade científica.

Não podemos esquecer que o mito está relacionado com a constituição de uma verdade. Os homens buscam a apreensão das leis da natureza como forma de empregar tais conhecimentos para dominá-la completamente. Como um primeiro momento, o mito surge como uma história com o objetivo de harmonizar o mundo no qual o homem está inserido. Desse modo, a produção de um saber mitológico, indica a busca pela resolução de questões interiores, na qual o homem, através do uso de símbolos e histórias, elabora os sentimentos de imprecisão e incerteza que marcam o caminho da vida.

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma **experiência plena de estar vivos**, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que se trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos (Campbell, 1990, p. 5, grifo nosso).

É importante destacar que o mito constitui uma parte importante dos conhecimentos adquiridos por cada indivíduo em sua vida, com o objetivo de prepará-lo para a existência. Acompanhando cada membro da comunidade desde o nascimento até sua morte, ele tem um diferencial em relação aos acontecimentos históricos. Enquanto estes últimos residem em um campo objetivo, o mito está vinculado a uma realidade subjetiva, porém, não menos real.

Desse modo, por exemplo, saber como aconteceu a formação do mundo, o que ou quem organizou ou colocou em movimento esse processo e quais os significados atrelados a ele são de suma importância ao homem. A partir das respostas a essas questões é que se torna possível posicionar-se em relação a vida.

O mito, portanto, explica e elabora os conflitos e paradoxos humanos. Por prever a lógica do mundo – da terra e dos deuses –, se constitui como uma forma de racionalidade que também traz consigo uma leitura ética implicando (conforme dito acima) em uma posição de mundo (Rodrigues, 2001). Cada indivíduo tem a sua história como contada no mito, como tentativas de apreensão de elementos que não conseguem ser compreendidos no cotidiano da vida. Como afirma Patai (1974, p. 70):

[...] os deveres, obrigações, direitos e expectativas do homem em relação aos reinos físico, social e espiritual de sua existência estão todos firmados nesse período de origens, cujo relato autorizado é o mito. Compreendido nesse sentido, torna-se aparente que o significado do mito é tão básico, tão original, que não haveria exagero em dizer que o mito faz o homem.

Nesse sentido, a compreensão do mito como elaboração da realidade e, portanto, “mimese de uma ação de caráter

elevado” (Aristóteles, 2017, p. 71) conduz-nos ao trágico, que advém como uma das facetas da construção do mito. Suassuna (2018) caracteriza a tragédia em suas dimensões objetiva, listando elementos formais dessa categoria estética, e subjetiva: “Subjetivamente, o Trágico se caracteriza pelo terror e pela piedade que desencadeia no espírito dos contempladores, determinando a purificação das paixões” (p. 117). A tragédia, então, tem o papel de representar a realidade em sua rigidez, sua condição posta, sendo por vezes bastante pessimista. Sontag (2020) afirma: “O que a tragédia demonstra não é a implacabilidade dos ‘valores’, e sim a implacabilidade do mundo” (p. 177). Nesse sentido:

O pensamento da justiça a ilumina sem intervir nunca; a força aparece em sua fria dureza, sempre acompanhada pelos funestos efeitos aos quais não foge nem o que a usa nem o que a sofre; a humilhação da alma sob a coação não está nela nem disfarçada, nem envolta por piedade fácil, nem exposta ao desprezo; mais de um ser ferido pela degradação da desgraça, é, na tragédia, oferecido à admiração (Weil, 1996, p. 404).

A figura do herói trágico, por sua vez, remete ao personagem de caráter virtuoso – mas ainda assim um ser imperfeito, marcado por ambivalências – que ao enfrentar seu destino humano apresenta nova percepção diante da vida, “acarretando na mudança de comportamento, purificando assim os atos e conscientizando o personagem” (Almeida Júnior, 2017, p. 35).

Vygotsky (2008, p. 234), ao analisar a Tragédia de Hamlet, pontua como elemento central da tragédia a contradição, que é vivenciada, experienciada pelo protagonista, o herói trágico. Essa contradição chega a pontos que beiram o absurdo e o inacreditável, o que culmina em uma

“operação extraordinária com nossas emoções” (tradução nossa).

A tragédia tem como um dos elementos, a catarse. A função da tragédia somente pode ser encontrada nesse movimento de purificação que é a catarse: expurgação das paixões, do temor e da piedade. Nesse processo, os sentimentos conflitantes sofrem um curto-circuito, que leva à destruição e transformação qualitativa desses sentimentos, culminando em uma “descarga de emoções” (Vygotsky, 2008, p. 265, tradução nossa), ou seja, a catarse, não está relacionada com o saber, mas sim com as sensações corpóreas que ultrapassam o campo da representação. Segundo Vigotski (1999, p. 243-244), através da catarse, realiza-se um processo de identificação entre espectador e as personagens: “com o herói nós começamos a nos sentir na tragédia uma máquina de sentimentos comandada pela própria tragédia, que por isso assume sobre nós um poder absolutamente específico e exclusivo”.

Sobre a visão vigotskiana da arte e da reação estética, Duarte (2021, p. 68) escreve que para o autor, “o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir”. Ou seja, é um modo de produção de subjetividade – ou desenvolvimento – que implica necessariamente a relação com o outro social que oferece a possibilidade de ampliação de horizontes de sentir compartilhados entre os diferentes sujeitos.

É exatamente essa a dimensão que é trabalhada por Vigotski (2003) ao debater o caráter trágico da educação. Afirma que a criança ao reconhecer-se no mundo social passa por uma série de conflitos que visam, em última instância, a sua passagem para esta segunda natureza – a social – e com isso, tornar-se verdadeiramente humano. Por isso, defende a ideia de que a relação entre individual e social é

essencialmente conflituosa, não sendo a educação, por esta razão, um processo passivo, mas sim, de constante luta, identificada como característica do campo pedagógico.

[...] sabemos que o motor da educação é o aspecto trágico da infância, como a fome e a sede são inspiradoras da luta pela existência. Por isso, a educação não deve ocultar nem velar os duros traços do autêntico ‘desconforto’ da infância, mas fazer a criança enfrentá-lo da forma mais aguda e freqüente possível e estimulá-la a vencê-la (Vigotski, 2003, p. 303).

Mas quais os mecanismos utilizados para o cumprimento desse objetivo? Se a escola é responsável pela formação do sujeito, entende-se que durante o processo educacional ocorre a construção de um tipo específico de sujeito. Assim, na próxima seção, discutiremos qual o sujeito que surge da institucionalização escolar e qual a sua particularidade.

Ato II: a escola como palco da composição trágica

O objetivo dessa seção é debater o que a escola busca formar, quais os meios que utiliza, e por fim, discutir as aproximações e afastamentos que ocorrem em relação ao conceito de sujeito por ela utilizado e concebido. Com isso, colocamos em evidência o sujeito da educação como uma categoria diferencial que caracteriza o sujeito como marca de prescrição, sendo essa sua inevitabilidade, seu caráter trágico.

Comumente, dizemos que a escola é responsável pela formação do sujeito humano, preparando-o para o estabelecimento do que é chamado de desenvolvimento integral das potencialidades humanas. Porém, é possível observar diferenças entre o discurso e a prática colocada em

movimento no cotidiano institucional. Torna-se, então, necessário discutir um pouco melhor a respeito do sujeito construído pela educação escolar e as consequências deste processo.

Para tanto, partimos de uma análise que tem por base a dimensão concreta escolar e, portanto, dentro de uma premissa histórica e social. O ser humano é histórico, pois é construtor de história através de seus atos e, por desdobramento, de cultura. Como nos pontua Saviani (1991, p. 11):

[...] diferentemente de outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho [...] E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação [...] É, pois, uma ação intencional.

Porém, suas possibilidades acabam sendo delimitadas pelo momento em que se encontra (Rodrigues, 2001), ao mesmo tempo em que esse mesmo momento possui todos os elementos para o aparecimento do novo, inesperado e não-determinado. Neste sentido, a ação cultural não é unilateral, mas encontra-se em uma relação de co-dependência com a humanidade.

Mesmo que existam múltiplas possibilidades de existência, o sujeito humano está cravado ao momento histórico-cultural no qual se encontra, que tem a função de servir de base para a produção de seu campo simbólico. Assim, a divisão entre “dentro-fora”, “eu-outro” é ilustrativa, mas não como forma explicativa do real entendido como dinâmico,

constituído por relações contínuas. Saímos do campo da cadeia em sequência para uma rede de elementos em constante inter-relação.

Dentro dessa perspectiva, os processos educativos apontam a um fenômeno próprio dos seres humanos marcado pela exigência de uma atividade. Tendo como premissa o fato de que a natureza não garante a existência humana e, portanto, passa a ser necessária uma ação do homem para a construção dessa natureza, Saviani (1991, p. 13) define o trabalho educativo como sendo:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singularmente, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

“Escola”, por sua vez, é uma instituição responsável pela socialização desses saberes constituídos pela humanidade, tendo a tarefa de propiciar a cada um, o acesso à elaboração e as formas com que se atingiu esse saber. Como a cultura humana é caracterizada pela utilização de signos, a formação básica se pauta pelo acesso à letra, considerada como linguagem da sociedade.

[...] para existir a escola não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e seqüenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não-domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e seqüenciado para efeitos de sua

transmissão-assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convencionamos chamar de ‘saber escolar’ (Saviani, 1991, p. 18).

A vida, portanto, é educativa. Assim, “a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então com a origem do homem mesmo” (Saviani, 2007, p. 154). O que realizamos, enquanto sistema social, é a institucionalização do processo formativo. A partir disso, temos a instituição escolar.

Entendida como um lugar ocupado por aqueles que tinham garantida a sua condição de sobrevivência independente do uso da força de trabalho (como bem aponta a sua etimologia, “lugar de ócio, de tempo livre”), a escola passa a ser no mundo moderno lugar da verdade, tendo no professor, um personagem de destaque.

No âmbito da racionalidade religiosa, o profeta era aquele que professava a verdade que era ouvida diretamente de Deus. Enquanto via de acesso, um canal, o profeta, pelo poder da palavra, professava a verdade. Com a racionalidade filosófica, entram em cena novos personagens que, ao trazer para as mãos dos homens o poder de acesso à verdade, secularizam o processo de produção do conhecimento. É nesse contexto que passa a fazer sentido a existência do pedagogo que, alegoricamente, leva, direciona ou acompanha a criança/aprendente em direção ao conhecimento.

Essa relação é muito bem desenvolvida por Nunes (2000) ao relatar na história a passagem da tradição oral para a tradição escrita e de forma mais ampla do saber entre as gerações – marcada pela passagem de pai para filho - à ciência. Conforme coloca a autora, tanto a tradição oral, como o saber cotidiano, tradicional, passaram por uma

desvalorização pela entrada do saber verdadeiro, objetivo e comprovado pela replicação – a ciência.

Tal processo se inicia no momento em que o mundo dinâmico, em constante movimento, passa pelo corte espaço-temporal da metodologia científica que dá contornos de imutabilidade ao conhecimento, produzindo a garantia da previsibilidade. Com isso, destaca-se que ao longo do tempo, foram criadas instituições de conhecimento, tanto detentoras quanto divulgadoras daquilo que comumente chamam de “verdade”. De um lado encontra-se a ciência e de outro, a escola. Essa lógica é atualizada no contexto da sociedade moderna com a figura do professor, uma amálgama das personagens anteriores. Ao mesmo tempo que leva o aluno em formação em direção ao conhecimento, também ocupa o lugar da verdade. Este desdobramento acontece porque a escola, enquanto a principal instituição de transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade, confere ao professor – entendido como aquele que possui acesso ao saber – o direito de fala de uma verdade, no caso em específico, a ciência. Para além do bem e do mal, recebe o estatuto de construtora de parâmetros, métodos e prescrições nas relações homem-natureza e homem-homem. Encontramos aqui os primeiros contornos da instituição escolar como a experienciamos nos dias de hoje.

Trata-se de uma dupla operação. De um lado, delinear um caminho pelo qual o sujeito em formação passará. Por outro, alinhado ao anterior, estabelecer um controle em termos subjetivos de modo que cada vivente possa permanecer na trilha anteriormente traçada. O projeto de ciência em meados do século XIX acabou por caracterizar a Psicologia como um campo de caráter técnico que serviu (e serve?) para a criação de discursos acerca da subjetividade com ideais de prevenção aos males trazidos por ela, o que pode ser visto desde suas primeiras inserções interventivas no campo social.

Nesse trajeto rumo à ciência, houve a renúncia ao sentido e a substituição do conceito pela fórmula, a causa pela regra e pela probabilidade, sendo que aquilo que não se submete ao critério de cálculo e do útil passa a se tornar suspeito. Essa forma de racionalidade, diferentemente da anterior, conhece as coisas na medida em que pode manipulá-las e, devido a isso, “o homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 24).

Para tal realização, adotou-se uma redução da ação do sujeito à reação inevitavelmente gerada por causas antecedentes (externas a ele, sejam de origem ambiental ou orgânica), eliminando-se a dimensão ética e social da conduta. Por esta razão, ao mesmo tempo em que tem pretensões como ciência, tratar do caráter mais privado do sujeito humano, acabou por dissolver a emergência do subjetivo nos planos de padronização metódica.

Porém, considerando a complexidade do fenômeno humano, a afirmação da capacidade de previsão e determinação da conduta de modo a produzir um caminho seguro para o desenvolvimento tende a simplificar os processos em prol da defesa de interesses de determinados grupos sociais. Isso nos aproxima do que chamamos de ideologia. Sobre o conceito, Vigotski (2003, p. 201) afirma que:

[...] Chamaremos de ideologia a todos os estímulos sociais que foram estabelecidos no processo de desenvolvimento histórico e que se **crystalizaram** por meio de normas jurídicas, regras morais, gostos artísticos, etc. Essas normas estão totalmente impregnadas pela estrutura de classe da sociedade que as gerou e servem para a organização da classe da produção. **Condicionam todo o comportamento humano** e, nesse sentido, temos o direito de falar do comportamento de classe do ser humano (grifo nosso).

O mecanismo utilizado durante esse processo é a configuração e a estagnação de uma “verdade” – forjada e/ou fragmentada – a partir de formas de manipulação de idéias (como, por exemplo, aquelas vinculadas à indústria cultural) sendo vendida em larga escala às massas, constituindo assim saberes fixos e não-apreensíveis. Desse modo, como pontua Montero (1994, p. 38, tradução nossa), “[...] a ideologia é assumida em seu caráter falseador, deformador, ocultador da realidade [...]”. A escola ao invés de ser responsável pela democratização dos diferentes tipos de saberes pela rede social, acaba por aumentar ainda mais a distância entre as formas de conhecimento.

A partir desses dispositivos, vemos a construção de um plano que garante lugar de fala a agentes específicos no campo escolar, o que potencializa a reiteração e atualização das diferenças que atravessam a sociedade (como gênero, raça e classe). A partir disso, ocorre um escalonamento de poder em torno da potencialidade discursiva, ocupando, assim, o lugar da verdade.

Porém, a escola promove outro movimento. Enquanto os conhecimentos transmitidos por ela servem para embasar novos modos de ser, de se colocar no mundo, possibilitando, assim, a construção de uma nova sociedade. Enquanto instituição social, encontra-se inseparável de seu contexto, tanto como provocadora de possíveis mudanças como também reprodutora dos modos relacionais existentes. O homem é constituído a partir dessa rede. Assim, as mudanças sociais passam a estar intimamente vinculadas à escola e ao lugar ocupado pelo educador nesse processo.

Vigotski (2003) afirma que a escola é necessária porque, por meio dela, ocorre a sistematização da experiência, elemento mediador entre a apropriação da história e o surgimento do novo. Ela, portanto, não é apenas a transmissora de conhecimentos como também e, principalmente, de posicionamento frente a esses

conhecimentos, sendo responsável, portanto, pela construção de um *ethos*, um campo a partir do qual organiza seu mundo particular e coletivo (Streck, 2006).

Quando afirmamos a ocorrência de mudanças na criança ao entrar na instituição escolar, entendemos que os conhecimentos escolares incluem a dimensão histórica, como também a necessária realização de algum nível de assujeitamento. A partir desse algo que está além do indivíduo escolarizado, começamos a observar a realização de mudanças qualitativas que conferem sentido ao que chamamos de desenvolvimento humano.

Conforme apontam Faria Filho e Vidal (2000), a escola é produzida para a realização desse processo, desde sua arquitetura (voltada para a manutenção dos corpos dentro de um contexto específico) até a realização de práticas que visam inserir a criança em uma dinâmica envolta de atividades organizadas a partir de métodos não-cotidianos à existência. Esses dois elementos serão responsáveis pela transformação e passagem do ser criança para o ser aluno.

Esse ponto pode ser visto como ponte para a discussão do caráter moral presente na educação. Entendemos que todo processo educacional, seja ele escolar ou não, tem por base um projeto de humanidade. No momento em que o bebê nasce, passa a fazer parte desse processo pela sua imersão no mundo simbólico e social existente antes de seu nascimento.

A inserção nesse projeto civilizatório, presente nos métodos de disciplinamento e na ideia de socialização, realiza um duplo movimento: por um lado, produz-se uma imagem de si – individualidade -, ao mesmo tempo em que, por outro, abre-se, pela sociabilidade e com ela, a possibilidade da dimensão de alteridade. Estar em sociedade é encontrar-se nesse jogo ininterrupto que promove mudanças sucessivas em um movimento de espiral no qual, ainda que girando sobre um eixo específico, vê a passagem para níveis mais complexos e

elevados conforme avança-se no processo educativo (Vigotski, 2007).

A instituição escolar constitui o principal espaço de desenvolvimento do que denominamos trabalho educativo, e enquanto tal passa por diversas e constantes disputas de poder em torno da forma e conteúdo da realização desse trabalho. Conforme afirma Saviani (2018):

[...] a prática política apoia-se na verdade do poder; a prática educativa, no poder da verdade. Ora, a verdade (o conhecimento), nós sabemos, não é desinteressada. Mas nós sabemos também que, numa sociedade dividida em classes, a classe dominante não tem interesse na manifestação da verdade já que isto colocaria em evidência a dominação que exerce sobre as outras classes. Já a classe dominada tem todo interesse em que a verdade se manifeste porque isso só viria a patentear a exploração a que é submetida, instando-a a se engajar na luta de libertação (p. 70).

Observa-se assim que, no decorrer de sua história, a escola acabou procedendo como agente de civilização, ou seja, como aquela que irá guiar o indivíduo ao campo da sociedade, das regras, daquilo considerado ideal para a formação do cidadão liberal moderno, sendo base para a construção das chamadas normas de conduta. Nesse contexto, civilidade é entendida “como controle de emoções e formação disciplinada como um todo” (Veiga, 2002, p. 95).

Constrói-se uma noção de normalidade dentro da qual é estabelecida e considerada civilidade. Através de uma série de dispositivos, é realizada a formação de uma realidade específica que possui traços e características próprias e que tenderá a se repetir e reificar: a realidade escolar. Assim, mais

do que replicar as regras externas a ela, a escola cria, a seu modo e por suas regras, cultura (Boto, 2005).

Desse modo, retomando o que foi anteriormente pontuado, a escolarização opera um discurso que oscila entre um projeto de autonomia do aluno (como ideal a ser atingido) e a operacionalização de formas de controle (advinda dos dispositivos presentes na instituição escolar para o projeto de homem a ser realizado). O resultado disso pode ser visualizado na produção de nosso herói trágico: o homem moderno.

Ato III: a humanidade como desfecho do processo trágico

Até o momento, trabalhamos o caráter trágico da educação – com seu papel de formar a segunda natureza, a natureza social, no aluno – bem como a importância da instituição escolar como espaço central desse processo, o palco de nossa tragédia. Nesta seção, por fim, pretendemos discutir os resultados do processo educativo, o *grand finale* dessa composição.

Consideramos que a formação escolar é resultante de uma série de relações de forças no seio social que delimitam o trajeto a ser executado e os conteúdos a serem trabalhados. Observa-se uma dupla formação ocorrendo dentro da escola. De um lado, a constituição de uma pedagogia científica e de outro a implementação de práticas institucionais como derivadas dessas concepções tendo ao fundo a racionalidade e a eficácia.

Ao definir conteúdos e formas de trabalho, estabelecer horários de funcionamento e estratégias de aprendizagem, sob a égide da racionalidade moderna, a escola (re)produz a lógica binomial de pensamento. Da mesma forma que produz o indivíduo alfabetizado também produz sua antítese, aquele que possui uma dificuldade, o ignorante. A partir disso – mesmo que não consideremos como seu alvo inicial – a escola cria uma série de procedimentos visando a integração desses

que desviam ao campo da normalidade de modo a forjar uma homogeneidade social.

Porém, esse processo não é realizado de modo unicamente vertical, tendo o aluno como objeto de sua construção. Entendemos aqui que trata-se de um processo dialético que aponta para a inter-relação entre os elementos envolvidos. Assim, é necessário incluir na análise não apenas os modos de controle e opressão presentes na instituição escolar, como também as produções derivadas da ação humana que reconstróem e, portanto, produzem efeitos no contexto social em que se encontram.

Partimos do pressuposto que o sujeito humano é um criador de mundos pela sua ação na natureza. O principal modo de materialização é expressa pela linguagem, principal elemento responsável pelas formas de mediação existentes nas trocas sociais. Cada contexto histórico-cultural delimita quais instrumentos de mediação serão utilizados e as suas formas de uso. Através deles são construídas significações a serem apropriadas pelos sujeitos. Assim, “[...] a julgar pelas possibilidades advindas da mediação, o sujeito, ao poder controlar o seu próprio comportamento, confere às funções superiores a tarefa de delegar a emancipação e potencial consciência, ampliando suas possibilidades subjetivas, que podem transformar a própria realidade [...]” (Zanolla, 2012, p. 8).

De modo simples, sujeito é aquele que faz uso da linguagem nas suas mais diferentes modalidades e formas. Mas não apenas isso. É o detentor do poder de perpetuação de seu modo de pensar e agir para a geração seguinte a partir da potência da letra escrita. A cultura resulta da ação do homem como construtor e, portanto, agente, mas é também construído por ela, ou seja, é também produto. Vê, portanto, que trata-se de um movimento formativo que produz a quebra de determinações para inserir em um campo complexo no qual múltiplos agentes encontram-se em constante troca, onde há

uma dificuldade em delimitar a construção, seus produtos e efeitos. Dessa forma, a noção de *práxis* torna-se, por essa nova leitura, um dos elementos importantes para a construção de nossa análise.

Em um tempo remoto existia a convergência entre o processo de aquisição do conhecimento e a sua transmissão – ou seja, trabalho e educação coincidiam, a produção da existência era estabelecida pela própria experiência, o que configura uma situação de aprendizado – a educação identificava-se com a vida e era em última instância, uma verdade prática.

É dentro dessa perspectiva que Saviani (2018) define que o processo educativo é direcionado para a produção da democracia. Segundo o autor, ele se realiza a partir de cinco momentos que compõem o trabalho pedagógico: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Esses passos compõem um movimento que não é rígido, no sentido de regras a serem seguidas à risca, mas sim “momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (p. 60).

Trata-se de um percurso que visa partir do saber ainda desorganizado do aluno acerca da realidade (sincrético) para alcançar, ao final do processo, o saber científico sistematizado (sintético). Através da apreensão do saber historicamente elaborado e sistematizado, o aluno é capaz de compreender sua realidade social e atuar nela, tornando-se, assim, sujeito.

Inicialmente, parte-se de um universo comum entre aluno e professor, ainda que em níveis diferentes de compreensão acerca da complexidade presente no campo social e seu papel como agentes sociais. Em um segundo momento, tem-se a identificação dos problemas que compõem essa prática social, ou seja, as questões a serem resolvidas na realidade concreta. Para tanto, são necessários determinados instrumentos teóricos e práticos, o que configura o terceiro passo. Entendemos que estes são construídos e

compartilhados socialmente, além de disseminados e preservados ao longo da história.

Chegamos, enfim, à incorporação dos instrumentos sociais à estrutura simbólica, gerando transformações qualitativas no sujeito. Essa quarta etapa é chamada de “catarse”, momento culminante do processo educativo. Mais do que transmissão de conhecimento, falamos aqui de algo que é sentido no corpo, a partir de uma dimensão estética. Por essa razão, Duarte (2019) afirma que “[...] trata-se de uma transformação, ao mesmo tempo, intelectual, emocional, educacional, política e ética, que modifica a visão de mundo do indivíduo e suas relações com sua própria vida, com a sociedade e com o gênero humano” (p. 3).

Nesse sentido, a formação escolar pressupõe essa passagem (ou transformação) a qual comumente refere-se a um processo de humanização que implica uma ampliação da capacidade de relacionar-se com o mundo para além do que é limitado e prescrito pela dimensão ideológica. A catarse, portanto, no contexto formativo, possui um caráter mediador que propicia a ultrapassagem da condição humana particular para o desenvolvimento de um indivíduo que se reconhece como representante de uma coletividade humana.

Dentro de tal proposição pedagógica, ela prepara para um retorno à prática social que se mostra mais ampla e complexa. Pelas vivências educacionais direcionadas no fazer do educador no contexto da relação com o estudante, a realidade social se faz problematizada (não-cotidiana), detentora de um valor estético, produzindo inevitavelmente mudanças na visão de mundo dos indivíduos, ou seja, catarses

Eis o porquê do caráter catártico da educação. Ao final do processo educativo, há nova visão, nova elaboração da realidade social. As formas socialmente elaboradas de compreender e intervir na realidade são internalizadas, produzindo um curto-circuito que culmina na transformação qualitativa do conhecimento do aluno, em “um processo

dialético de reprodução, no qual a preservação do que já existe carrega o novo” (Duarte, 2021, p. 17).

O aprendizado dos conteúdos científicos, filosóficos e artísticos tem papel fundamental na formação do aluno enquanto ser humano. “A arte, a ciência e a filosofia sintetizam a experiência histórico-cultural constituindo-se em mediações que aumentam as possibilidades de domínio, pelos seres humanos, das circunstâncias externas e internas a partir das quais eles fazem sua história” (Duarte, 2021, p. 44).

Porém, há mais um elemento que precisa ser levado em consideração. Esse percurso de mudança que é realizado pelo sujeito da educação, para além da passagem para uma dimensão estética, deve levar em conta os atravessamentos políticos que se encontram em jogo. A educação (e a escola) é permeada por disputas de poder. Como já pontuamos anteriormente, estão presentes modelos educacionais pautados na ideologia das classes dominantes, o que leva a uma formação restritiva, acrítica e alienante. Como resultado, vemos a padronização e o controle social reverberando no contexto escolar. É esse o tipo de educação criticado pela banda *Pink Floyd* na icônica música “Another Brick in the Wall”; com um título que já remete à esta questão, a música critica a padronização existente no sistema educacional e o fato de que, nesse processo, se objetiva ser apenas mais um na sociedade.

A que ponto é possível conciliarmos a posição de sujeito – entendido aqui como independente da determinação – com o conceito de ‘prescrição’? É algo a se pensar, assim como a pergunta sobre a que serviu (ou ainda serve) a escola nos dias atuais, considerando-se que ainda estão presentes as raízes – doravante marcadas pelo condicionamento do sujeito – enquanto elementos presentes em sua história escolar. Em um primeiro momento, parte-se da formação de um sujeito alinhado ao campo do discurso científico e nos conduzimos, ao

fim, à reinserção da subjetividade como elemento presente nos saberes científicos.

Boto (2005) afirma que a mesma escola que visa a utilização e distribuição dos espaços escolares com objetivos de padronização, possui uma cultura que também está construída para suportar transgressões. Sendo assim, é passível de questionamento do modelo vigente, por estar em desacordo quanto à organização da vida social.

Para tanto, as questões apresentadas pela música apontam para a necessidade de articulação política, visto que a instituição escolar é regulada pela dimensão política, especialmente através da legislação educacional. Assim, “na sociedade de classes, portanto, na nossa sociedade, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política” (Saviani, 2018, p. XI). O percurso para alcançarmos uma educação emancipatória passa necessariamente pela luta política.

Essa é a base de sustentação de toda discussão dentro do campo escolar. Existem dentro dessa estrutura as sementes para a mudança. Muito se tem colocado sobre as limitações e indisposições que a estrutura escolar tem em se modificar. Cabe a tarefa de identificá-las, potencializando ações que visem a transformação das relações existentes na escola, o que passa necessariamente por conceber a formação humana a partir de uma visão que não se restrinja ao campo epistêmico.

Em síntese, o papel da educação é, então, (como já comentamos anteriormente) o de produzir em indivíduos singulares a humanidade produzida socialmente, o ser e estar enquanto humano elaborado ao longo da história. O sujeito produzido a partir desse processo trágico “representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas” (González Rey, 2003, p. 240).

Luiz de Melo Santos (1996, p. 38) aborda as possibilidades, a potência do processo educativo – no sentido da transformação, da formação de sujeitos capazes de agir em seu contexto social – em sua obra “O auto do professor: uma tragédia em cordel”. Ao tratar da instituição escolar, escreve:

Que seu trabalho maior
seja sempre semear
sementes que tenham frutos
com que se possa contar
quando há necessidade
de transformar ou criar.

Que possa fazer que o povo
perceba que tem direito
a gozar com plenitude
um conjunto que é feito
de saúde, educação
alimentação e leito.

Ao se pensar a educação enquanto produtora de sujeitos conscientes de sua condição radicalmente social e histórica, devemos ter como fundamento a busca por uma educação emancipatória, “uma educação para a contestação e para a resistência” (Adorno, 2020, p. 200). Dessa forma, com sua conscientização, sua transformação pela catarse, nosso herói encontra seu desfecho trágico.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, buscamos compreender a transformação ocorrida a nível subjetivo diante do processo educativo, tendo como um importante elemento de análise para a formação humana a questão estética, a partir de uma compreensão específica de ser humano, entendido como sujeito histórico.

Nessa perspectiva, impõe-se o questionamento: o que é o sujeito da educação? Observamos que existe uma visão amplamente disseminada na qual os processos educativos se dão pela formalização do conhecimento em uma linguagem especializada (científica), o que acaba por materializar uma concepção hierárquica do saber na qual o professor é detentor e o aluno o seu receptáculo. Em contraposição a esse entendimento, defendemos que a educação caminha para a formação do aluno como agente de transformação da realidade social a qual integra. Para que essa agência seja atingida é imprescindível a apropriação do saber historicamente elaborado, o que ocorre através de processos de mediação que tem no papel do educador um importante agente.

Sendo assim, conceber um sujeito da educação não significa necessariamente a incursão em práticas em sala de aula, mas sim, como resultado de uma exigência de mudança de posição do aluno e do professor no processo ensino-aprendizagem. Implica, portanto, no reconhecimento do aluno como detentor de conhecimento, ainda que sincrético, que ao entrar em contato com o saber artístico, filosófico e científico histórica e socialmente elaborado – com a mediação docente – passa pela catarse, rumo à compreensão sintética da realidade, a partir da internalização desse conhecimento historicamente produzido. Concluimos, então, que o aluno tem papel ativo no processo educativo, por isso sua condição de sujeito da educação.

Por fim, indica-se um desafio aos estudiosos da educação. Se falamos de uma dimensão complexa e em constante relação, o percurso a ser realizado pelo aluno (assim como o herói) ainda que delineado não pode ser determinado de forma definitiva. Assim, há uma impossibilidade da racionalidade científica atingir, de modo definitivo, a verdade subjetiva. Toda tentativa de atingir o sujeito através da palavra torna-se fadada ao fracasso. Entende-se a tentativa, pela via trágica, de uma nova apreensão do sujeito por uma dupla via: pelo reconhecimento através de atos concretos e

efetivos independente do saber que se mostra, porém, reconhecido como vontade e, portanto, responsabilidade; e pelo sentimento ao qual somos envolvidos ao nos depararmos com o incompreendido que é identificado pela catarse. As tentativas de expressão dos diversos sentimentos constroem a contradição, e esta é a base para o reconhecimento da existência dessa mesma contradição em cada um. Conforme aponta o final da tragédia, palavras são apenas palavras e o que resta é o silêncio. Acima de tudo, é necessário sentir.

Referências

- Adorno, T. W. (2020). Educação e emancipação. In T. W. Adorno, *Educação e emancipação* (2 ed., pp. 185-202). Paz e Terra.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro, Zahar Editor.
- Almeida Júnior, J. D. de. (2017). *Da poética à filosofia: o herói trágico em Prometeu e seu aspecto histórico na fundamentação da virtude no diálogo Protágoras de Platão* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2017.387>.
- Aranha, M. L. A. (1996). *História da Educação*. São Paulo, Moderna.
- Aristóteles. (2017). *Poética* (2 ed.). Editora 34.
- Boto, C. (2005). A Educação Escolar como Direito Humano de Três Gerações: Identidades e Universalismos. *Educação e Sociedade*, 26(92), 777-798.
- Campbell, J. (1990). *O Poder do Mito*. São Paulo, Palas Atenas.
- Duarte, N. (2019). A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica. *Pro-posições*, 30, e20170035.

- _____. (2021). *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo* (2 ed.). Autores Associados.
- Faria Filho, L. M., & Vidal, D. G. (2000). Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 14, 19-34.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Thomson.
- Montero, M. (1994). Un Paradigma para la Psicología Social. Reflexiones desde el quehacer en America Latina. In M. Montero (org.) *Construcción y Crítica de la Psicología Social* (pp. 27-48). Barcelona, Editorial Anthropos.
- Nunes, C. (2000). *O “Velho” e “Bom” Ensino Secundário: Momentos Decisivos*. In Saviani, D; Cunha, L.A; Carvalho, M.M.C. 500 Anos de educação escolar. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.
- Patai, R. (1974). *O Mito e o Homem Moderno*. São Paulo, Cultrix.
- Rodrigues, N. (2001). *Glórias e Misérias da Razão*. São Paulo, Cortez Editora.
- Santos, L. de M. (1996). *O auto do professor: uma tragédia em cordel*. Corrente.
- Saviani, D. (1991). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Campinas, Autores Associados.
- _____. (2007). Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 152-165.
- _____. (2018). *Escola e democracia* (43 ed.). Autores Associados.

- Sontag, S. (2020). A morte da tragédia. In S. Sontag, *Contra a interpretação e outros ensaios* (pp. 172-181). Companhia das Letras.
- Streck, D. R. (2006). O éthos de uma educação humanizadora. *Revista Espaço Pedagógico*, 13(1), 95-106.
- Suassuna, A. (2018). *Iniciação à estética* (15 ed.). Nova Fronteira.
- Veiga, C. G. (2002). A Escolarização como Projeto de Civilização. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 90-103.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da Arte*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- _____. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo, Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2008). *Psicología del arte*. Paidós.
- Weil, S. (1996). A *Iliáda* ou o poema da força. In E. Bosi (org.). *Simone Weil: a condição operária e outros estudos sobre a opressão* (2 ed., pp. 379-407). Paz e Terra.
- Zanolla, S. R. S. (2012) O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, 24(1),

Eixo 2.

Capítulo 05.

Produtivismo: Desafios e Perspectivas para a Produção Científica em Psicologia

Ayran Vinicius dos Santos

Introdução

Os desafios da pesquisa e da produção científica em Psicologia no Brasil englobam uma ampla gama de questões cruciais para o desenvolvimento desta área do conhecimento no contexto nacional. No centro dessas reflexões, encontra-se o embate entre o produtivismo acadêmico e a efetiva produção científica, bem como a intersecção destes com o papel do professor, do ensino e da pesquisa em Psicologia.

O produtivismo prioriza a quantidade em detrimento da qualidade das produções científicas e coloca em xeque a verdadeira produção de conhecimento sólido e inovador. A pesquisa em Psicologia, para ser verdadeiramente eficaz, precisa transcender a mera produção de artigos e tornar-se um instrumento de transformação da sociedade e da prática profissional. Nesse contexto, o papel da universidade é fundamental e não deve se limitar ao acúmulo de conhecimento técnico, mas garantir o desenvolvimento de habilidades interpessoais e éticas, formando profissionais preparados para lidar com as complexidades da realidade humana. Assim, a universidade deve ser um espaço de reflexão crítica, de formação de cidadãos conscientes e éticos, capazes de atuar de forma responsável na sociedade.

Os desafios da pesquisa e da produção científica na Psicologia incluem não apenas a necessidade de garantir a relevância e aplicabilidade dos estudos, mas também a

promoção de um ambiente acadêmico saudável. O adoecimento de pesquisadores devido à pressão por produtividade e a crescente influência da sociedade de mercado no campo científico são preocupações que devem ser enfrentadas de forma proativa.

A competitividade exacerbada e o esvaziamento do campo científico também são dilemas a serem considerados. A busca incessante por reconhecimento e financiamento pode desviar o foco da pesquisa de questões essenciais para a sociedade em prol de tópicos mais "vendáveis". Isso coloca em risco a capacidade da Psicologia de cumprir seu papel na compreensão e solução de problemas sociais relevantes. A sociedade também desempenha um papel importante ao demandar uma universidade que atenda às suas necessidades. É fundamental que a sociedade esteja consciente da importância da pesquisa em Psicologia e apoie políticas que promovam um ambiente acadêmico saudável e a produção de conhecimento relevante para a resolução de seus problemas.

Desta forma, a problemática central deste estudo consiste em analisar o conflito entre o produtivismo e a produção efetiva de conhecimento, assim como a competitividade versus a preservação do campo científico. A questão problema que norteia este capítulo é: como conciliar as demandas por produtividade acadêmica com a produção de conhecimento relevante e a formação integral do psicólogo no contexto brasileiro?

A partir dessa questão, busca-se analisar e compreender os desafios da pesquisa e da produção científica em Psicologia no Brasil, visando contribuir para a reflexão sobre como conciliar as demandas por produtividade acadêmica com a produção de conhecimento relevante e a formação integral do psicólogo. Enquanto percurso, pretendemos investigar os fatores que influenciam o produtivismo acadêmico, avaliar o papel da universidade na

formação humana, analisar os impactos do adoecimento acadêmico e explorar estratégias para promoção de pesquisas relevantes para a sociedade.

Para investigar essa problemática, adotou-se uma abordagem baseada em uma revisão sistemática da literatura, com caráter exploratório e qualitativo, guiada por um método dedutivo. A pesquisa foi conduzida a partir da análise de estudos encontrados nas bases de dados acadêmicas PubMed, SciELO e PsycINFO, considerando publicações da última década e descritores em três idiomas: inglês ("academic productivity", "scientific production"), espanhol ("productividad académica", "producción científica") e português ("produtividade acadêmica", "produção científica"). Essa seleção permitiu um panorama amplo e atualizado das discussões sobre o impacto do produtivismo acadêmico na produção científica e no ensino superior.

A análise dos estudos selecionados focou em identificar padrões e tendências relacionadas à interseção entre produtividade acadêmica, ensino e pesquisa. A partir dessa base, serão discutidos os seguintes tópicos ao longo do capítulo: (i) a lógica do produtivismo acadêmico e suas implicações para a pesquisa em Psicologia; (ii) o impacto desse modelo sobre a formação do psicólogo e o papel da universidade; (iii) a influência do neoliberalismo na educação superior e a mercantilização da ciência; e (iv) os desafios para promover uma produção científica mais ética e socialmente relevante.

Fundamentação Teórica

O produtivismo acadêmico, entendido como a pressão por produzir resultados quantificáveis na academia, tem remodelado substancialmente a natureza do trabalho docente, intensificando a dedicação profissional tanto à pesquisa quanto ao ensino. Trata-se, portanto, de uma valorização

excessiva da quantidade de produção científica em detrimento de sua qualidade, motivada pelos processos de avaliação e regulação, como os realizados pela CAPES. O produtivismo, dessa forma, ameaça a solidariedade acadêmica, entendida como o compromisso mútuo entre pesquisadores que se dedicam voluntariamente à avaliação de produtos da atividade de um programa de pós-graduação. Neste sentido, enquanto o produtivismo enfatiza resultados quantificáveis (o "produto"), processos colaborativos cruciais para o avanço da ciência, como a revisão por pares, correm o risco de serem desvalorizados ou invisibilizados (Patrus, Dantas & Shigaki, 2015).

O produtivismo acadêmico pode corroer a noção de solidariedade acadêmica, uma vez que a pressão por publicações frequentemente leva à competição em vez de cooperação, à fragmentação da comunidade científica e ao enfraquecimento dos laços de colaboração e apoio mútuo. A pressão para publicar também pode resultar em práticas questionáveis, como a publicação de resultados preliminares ou incompletos, o plágio, o autoplágio e a 'fabricação' de coautorias, comprometendo a integridade da pesquisa acadêmica. Dessa forma, é preciso que haja um equilíbrio entre os indicadores de produtividade e o reconhecimento de atividades colaborativas essenciais ao desenvolvimento do conhecimento, sugerindo que a comunidade acadêmica deve refletir sobre como sustentar uma cultura de solidariedade em meio às pressões do produtivismo (Patrus, Dantas & Shigaki, 2015).

Este fenômeno, embora amplamente discutido no contexto brasileiro, faz parte de uma tendência global influenciada por diversos fatores como cortes no financiamento governamental, demandas crescentes de empregadores e graduados, mudanças nas políticas educacionais e no financiamento do ensino superior (Matas, 2012).

Desde a década de 1980, a universidade brasileira começou a ser mais fortemente influenciada por reformas educacionais, integrando ensino e pesquisa de forma mais efetiva, respondendo assim às demandas de um contexto globalizado (Cusati, Vianna, Santos, Angelo, & Avelar, 2021). Esse processo de integração não ocorreu isoladamente no Brasil, mas reflete uma tendência global em que as universidades, desde sua origem na Europa no século XIII, têm evoluído em resposta a desafios sociais e tecnológicos inéditos, como a globalização e o avanço da neurociência do aprendizado (Carvajal Sánchez, 2017).

As transformações profundas pelas quais as universidades têm passado no contexto da globalização, em especial no que se refere à crescente mercantilização do conhecimento e a padronização internacional da avaliação acadêmica, afetam a natureza da educação superior. Observa-se, neste sentido, um movimento em direção ao capitalismo acadêmico, no qual o valor do conhecimento é cada vez mais determinado por sua capacidade de gerar inovações patenteáveis e mercantilizáveis, ao invés de sua contribuição para a compreensão crítica do mundo e para a formação cultural dos indivíduos (Campillo, 2015).

A internacionalização acadêmica, que se tornou mais visível no Brasil com a criação do programa Ciência sem Fronteiras (CsF), é uma manifestação dessa tendência global, destacando a importância da cooperação internacional no desenvolvimento das instituições de ensino superior. O programa representou um papel importante no processo de internacionalização das universidades brasileiras e, apesar das críticas e desafios enfrentados, contribuiu significativamente para a exposição internacional das universidades brasileiras, a criação de parcerias e redes acadêmicas internacionais, e influenciou na definição do modelo de internacionalização do ensino superior desejado pelo governo brasileiro (Prolo, Vieira, Lima & Leal, 2019).

O CsF funcionou como um catalisador para a internacionalização das universidades brasileiras, aumentando sua visibilidade no ambiente acadêmico global e incentivando a formação de colaborações internacionais. Além disso, o programa fomentou uma curva de aprendizado significativa para as instituições participantes, contribuindo para uma maior abertura e integração das universidades brasileiras no cenário internacional da educação superior. Por meio do programa, as universidades brasileiras puderam ampliar sua inserção internacional, promovendo não apenas a mobilidade estudantil, mas também fortalecendo a pesquisa colaborativa e as parcerias institucionais com universidades estrangeiras (Prolo, Vieira, Lima & Leal, 2019).

Tal fenômeno ressalta o desafio das universidades de se reinventarem para enfrentar de forma criativa os desafios impostos pela globalização, incluindo o incremento da competição e a demanda por maior produtividade. O ano de 2020, marcado pela pandemia, revelou a importância da ciência e do conhecimento científico no enfrentamento de crises globais, evidenciando a universidade como um espaço vital para o desenvolvimento de soluções inovadoras. A pandemia testou os avanços científicos e sociais acumulados, enfrentando o retorno de perspectivas obscurantistas e o avanço do negacionismo, que utilizam as próprias ferramentas tecnológicas para negar a ciência (Gimenez, 2022).

Neste sentido, as universidades públicas e de natureza pública na América Latina, onde se concentra a maior parte da produção científica dessas regiões, enfrentam desafios duplos: os inerentes ao estágio atual de desenvolvimento tecnológico e aqueles provenientes de forças conservadoras e obscurantistas que resistem ao conhecimento científico. Esses desafios demandam das universidades uma reflexão sobre seu papel, organização e influência no desenvolvimento cultural, social e econômico, promovendo a formação de pessoas, a produção e difusão de conhecimento, e a inovação. Reforçando

a necessidade de atualização e adaptação frente aos desafios emergentes e a importância da coprodução de conhecimento com a sociedade (Sobrinho, 2005).

Essa transformação global das universidades é marcada pela rápida infiltração de conceitos de mercado, como competição, eficiência e lucratividade, levando a uma maior competitividade internacional por meio de estratégias como atração de estudantes internacionais e a segurança de financiamento para pesquisa. Sob a bandeira da internacionalização, conceitos de mercado como eficiência, competitividade e lucratividade têm sido incorporados nos ambientes acadêmicos. Isso se manifesta no recrutamento de estudantes internacionais e na busca por professores e pesquisadores prestigiados, visando aumentar o prestígio internacional e atrair mais estudantes do exterior, além de assegurar mais fundos para pesquisa (Cho, 2016).

Neste sentido, observa-se a tendência de que a internacionalização guia as universidades a competir por uma maior presença internacional no mercado global de educação, levando a reformas institucionais que emulam universidades anglo-saxônicas e criando uma atmosfera de programas lucrativos e uso do inglês como língua de educação. Essas mudanças têm vinculado muitos campos acadêmicos mais fortemente às indústrias, levantando preocupações sobre a natureza das universidades onde a busca pelo conhecimento por si só era altamente valorizada (Cho, 2016).

Além disso, a globalização e o neoliberalismo continuam a deslocar significativamente as missões das universidades, criando vencedores e perdedores em um cenário acadêmico cada vez mais mercantilizado. Essas forças moldam o ambiente educacional e criam disparidades significativas no acesso e na qualidade da educação superior. A globalização, embora traga inúmeros benefícios como a ampliação da colaboração internacional e o aumento da mobilidade acadêmica, também introduz desafios significativos,

especialmente para os países em desenvolvimento. A tendência de mercantilização da educação, impulsionada pelo neoliberalismo, orienta as universidades a priorizarem objetivos econômicos, como a geração de receita e a competição por rankings globais, em detrimento de suas missões educacionais e de pesquisa tradicionais (Sarpong & Adelekan, 2023).

Uma das consequências deste fenômeno é a crescente estratificação no ensino superior, onde instituições e acadêmicos de países desenvolvidos tendem a se beneficiar desproporcionalmente em relação aos seus pares em países em desenvolvimento. Este fenômeno não apenas exacerba as desigualdades existentes, como também contribui para a fuga de cérebros, onde talentos de países em desenvolvimento migram para instituições em países mais ricos em busca de melhores oportunidades, deixando suas nações de origem em desvantagem (Sarpong & Adelekan, 2023).

Portanto, a análise histórica e global do produtivismo acadêmico mostra que as universidades estão em um ponto crítico, necessitando equilibrar as pressões por produtividade com a manutenção da integridade acadêmica e relevância social de sua produção científica. É importante que os critérios de avaliação e os incentivos nas instituições de ensino superior sejam repensados como forma de promover uma cultura acadêmica que valorize a qualidade, a inovação e a contribuição social do conhecimento produzido.

No Brasil, o produtivismo acadêmico, que valoriza a quantidade de produção científica em detrimento da qualidade, é alimentado pelo processo de competição entre universidades e programas de pós-graduação. Este cenário é engendrado por agências financiadoras de pesquisa como a Capes e o CNPq, que utilizam critérios quantitativos como principais indicadores de produtividade. Essa realidade cria um ambiente onde os pesquisadores são pressionados a publicar em periódicos de alto fator de impacto, aumentando

a competitividade e potencialmente diminuindo a atenção à qualidade e relevância social da pesquisa (Patrus, Dantas & Shigaki, 2015).

Uma análise do cenário internacional sugere que essa tendência não é exclusiva do Brasil. Nos Estados Unidos, por exemplo, o produtivismo acadêmico teve sua origem nos anos 1950, sob a máxima "publish or perish" (publicar ou perecer), refletindo uma pressão similar pela produção quantitativa. Este fenômeno levou à valorização excessiva da quantidade de publicações como indicador de sucesso acadêmico, tendência que se espalhou globalmente, impactando a prática acadêmica e a gestão da pesquisa (Vieira, Castaman & Junges Junior, 2021).

O produtivismo acadêmico no contexto brasileiro se enraíza nas práticas e políticas de avaliação e financiamento das instituições de ensino superior. À luz de teorias crítico-reprodutivistas, observa-se que as universidades, sob a influência desse modelo, tornaram-se espaços para a reprodução das estruturas sociais dominantes, em vez de atuarem como locais de inovação e questionamento crítico. No entanto, diferentemente do que pode ser observado em outros contextos internacionais, no Brasil, a crítica ao produtivismo acadêmico se intensificou a partir dos anos 1990, especialmente com o modelo de avaliação adotado pela Capes. Esse modelo tem sido objeto de debate sobre suas consequências para a qualidade das pesquisas e para as condições de trabalho dos pesquisadores, professores e estudantes. Um aspecto relevante nessa discussão é a forma como o produtivismo acadêmico afeta a saúde mental dos docentes, evidenciando um problema que extrapola os limites da academia e impacta diretamente a vida pessoal dos envolvidos. As organizações sindicais têm denunciado os impactos negativos dessa pressão por produtividade na saúde dos docentes, apontando para um mal-estar que não pode ser ignorado (Patrus, Dantas & Shigaki, 2015).

Essa tendência é influenciada diretamente pelos processos de regulação e controle, especialmente pelos mecanismos de avaliação da pós-graduação, como os implementados pela Capes a partir dos anos 1996/1997, que intensificaram os critérios quantitativos para a classificação de cursos de mestrado e doutorado em todas as áreas. Uma preocupação central é que o atual modelo de avaliação pode estimular um ambiente acadêmico onde a produção de conhecimento se torna um fim em si mesmo, desviando-se do processo de pesquisa e inovação (Patrus, Dantas & Shigaki, 2015).

A comparação internacional revela que, embora a pressão por produtividade seja um fenômeno global, suas manifestações e impactos podem variar de acordo com o contexto específico de cada país. Estratégias para equilibrar produtividade e qualidade necessitam reconhecer as particularidades locais, ao mesmo tempo em que aprendem com práticas internacionais bem-sucedidas. No Brasil, isso pode significar buscar um equilíbrio mais justo entre avaliações quantitativas e qualitativas, que considere não apenas o número de publicações, mas também sua relevância social e contribuição para o avanço do conhecimento (Vieira, Castaman & Junges Junior, 2021).

Neoliberalismo na Educação Superior:

Muniz et al. (2023) argumenta acerca das consequências do neoliberalismo no cenário brasileiro e latino-americano afirmando que a hegemonia neoliberal tem corroído o sistema educativo público, comprometendo seu potencial educativo, autonomia e democraticidade. Tal processo transforma as instituições de ensino superior em espaços que não consideram o desenvolvimento integral do ser humano, ameaçando a essência da educação como prática de liberdade e transformação social.

O neoliberalismo é uma ideologia que favorece a individualização e a competição, em detrimento da promoção do bem-estar social, reconfigurando a educação em um bem essencialmente privado, cujo valor é determinado principalmente por critérios econômicos. Este conjunto ideológico se estabeleceu como um modelo econômico dominante a partir da crise do capitalismo nos anos 70, consolidando-se por meio da implementação de políticas que promovem a liberdade de mercado, a desregulamentação econômica e a privatização de setores antes controlados pelo Estado. Sua interferência direta na concepção de educação nas gestões educacionais ocorreu pela adoção desses princípios neoliberais nas políticas públicas de educação, promovendo a gestão empresarial das instituições de ensino, a avaliação baseada em desempenho quantitativo e a competição, transformando a educação em uma mercadoria e desviando-se da sua função social de promover o desenvolvimento integral do ser humano (Muniz et al., 2023).

A redução do papel do Estado na educação se manifesta através de políticas de privatização e tais medidas não apenas fragilizam o sistema educativo público, mas também promovem uma visão de educação que ignora a formação humana em sua totalidade. Neste sentido, as reformas neoliberais não apenas comprometem a qualidade e a equidade na educação, mas também desvirtuam o propósito fundamental das instituições de ensino de servir à sociedade. Assim, ao discutir o modelo de avaliação adotado pela Capes e suas consequências para a pesquisa e o trabalho acadêmico, é necessário um amplo debate sobre a necessidade de reavaliar e redirecionar as políticas educacionais em favor de uma educação que valorize o conhecimento, a inovação e a inclusão social (Muniz et al., 2023).

Da Silva, Rodrigues, Fernandes & Alves (2020), por sua vez, problematizam o neoliberalismo na educação superior a partir das contribuições de Michel Foucault, identificando-o como uma forma de racionalidade que intensifica o poder

biopolítico. Esse poder se manifesta na exclusão e marginalização dentro do espaço educacional, sugerindo uma conexão direta entre as práticas neoliberais e a deterioração das condições de equidade e justiça social na educação superior. Neste sentido, compreende-se o neoliberalismo, como uma forma de racionalidade que governa não apenas a economia, como também outros aspectos da vida social, incluindo a educação e se infiltra nas políticas e práticas educacionais.

Os autores argumentam que Foucault descreveu como formas de governamentalidade, incluindo o neoliberalismo, estendem a lógica do mercado para a organização da sociedade, promovendo a gestão dos indivíduos e populações de maneira que maximizem a economia, a eficiência e o controle. No contexto da educação superior, essa racionalidade neoliberal pode ser vista na forma como as universidades são incentivadas a competir entre si por financiamento, estudantes e prestígio, transformando a educação em um produto comercializável. Essa competição não apenas intensifica o poder biopolítico — o controle sobre a vida — mas também manifesta exclusão e marginalização dentro do espaço educacional, ao favorecer práticas que podem não estar alinhadas com os ideais de educação como um bem público destinado ao desenvolvimento humano integral (Da Silva, Rodrigues, Fernandes & Alves, 2020).

A ligação entre neoliberalismo e produtivismo acadêmico reflete como as políticas e práticas neoliberais podem moldar as condições sob as quais a pesquisa em psicologia é produzida, avaliada e valorizada. O produtivismo acadêmico, caracterizado pela pressão para aumentar a quantidade de publicações científicas como indicador de sucesso e produtividade, encontra terreno fértil no ambiente neoliberal.

No campo da Psicologia, isso pode se manifestar, por exemplo, na forma como os pesquisadores chegam a sentir-se

pressionados a publicar em periódicos de alto impacto e a conduzir pesquisas que se alinham com as tendências dominantes e financiáveis, muitas vezes à custa de explorar questões complexas ou marginalizadas que são vitais para o avanço da disciplina e para o bem-estar social. A ênfase na produção quantitativa pode também reduzir o espaço para metodologias de pesquisa qualitativas e exploratórias, que são fundamentais para compreender fenômenos psicológicos em sua complexidade e diversidade.

A racionalidade neoliberal e o poder biopolítico que intensificam as dinâmicas de exclusão e marginalização no espaço educacional pode limitar as oportunidades para pesquisas que abordam desigualdades, injustiças sociais e outros temas críticos que são essenciais para uma prática psicológica comprometida com a transformação social. Neste sentido, compreender o impacto do neoliberalismo na educação superior envolve não apenas reconhecer as pressões externas que moldam as práticas de pesquisa, mas também buscar estratégias para resistir a essas pressões, valorizando a qualidade, a relevância social e a integridade ética na produção científica.

Esses estudos evidenciam um cenário preocupante em que o neoliberalismo, ao ser aplicado às políticas educacionais, compromete a missão fundamental da educação superior. A transformação das universidades em entidades que operam sob lógicas de mercado desvia o foco da criação de conhecimento significativo e do desenvolvimento humano, para priorizar a eficiência, a rentabilidade e a competitividade. Essa orientação não apenas subverte o propósito educacional, mas também precariza as condições de trabalho de docentes e pesquisadores, impactando negativamente a qualidade da educação ofertada.

A relação entre produtivismo acadêmico e produção científica é um tema relevante e complexo, que tem sido objeto de estudo e reflexão por parte de pesquisadores em diferentes

campos do conhecimento. A compreensão desses conceitos e de como eles se entrelaçam é fundamental para analisar o papel do professor, do ensino e da pesquisa nesse contexto.

O produtivismo acadêmico, muitas vezes associado à busca incessante por publicações e citações, pode impactar significativamente o local do professor. Como ressalta Filho (2023), essa pressão por produtividade pode levar a um desequilíbrio nas atividades de ensino e pesquisa, resultando em uma priorização excessiva da produção científica em detrimento da qualidade do ensino. Nesse contexto, a produção científica, que deveria ser pautada pela qualidade e relevância dos estudos, muitas vezes é suplantada pela pressão por quantidade, comprometendo a formação e o papel do professor, além da própria pesquisa. Para enfrentar esse cenário, é essencial repensar a relação entre produtivismo e produção científica.

Para enfrentar esse desafio, é necessário compreender que a produção científica de qualidade não pode ser dissociada do ensino. Bock, Furtado & Teixeira (2019) argumentam que a formação de professores deve incluir a capacidade de articular pesquisa e ensino de forma integrada, proporcionando aos alunos uma experiência acadêmica enriquecedora.

No entanto, a interação entre produtivismo e produção científica não é isenta de desafios. Como ressalta Machado & Bianchetti (2011), a lógica do produtivismo acadêmico pode resultar na (des) fetichização da pesquisa, transformando-a em uma atividade burocrática e desvinculada das demandas reais da sociedade. Os desafios da pesquisa e produção científica estão relacionados à manutenção da qualidade diante da pressão por quantidade. A sociedade de mercado neoliberal e as políticas mercantilistas contribuíram para esse cenário, impondo a competição e o foco nos resultados imediatos, muitas vezes em detrimento do aprofundamento e da inovação.

Gil (2017) argumenta que a pressão por produtividade pode levar a uma produção científica superficial e pouco relevante, prejudicando a contribuição efetiva para o avanço do conhecimento. A universidade deve ser um contraponto a esse fenômeno, fomentando a diversidade de abordagens e o pensamento crítico. Também deve ser um espaço de formação integral, indo além do ensino técnico e científico. Ela deve proporcionar a formação humana, desenvolvendo habilidades socioemocionais, éticas e críticas nos estudantes. Bourdieu (2010) destaca que a universidade é um espaço onde se desenvolve o campo científico, influenciando diretamente as práticas de pesquisa e ensino. Portanto, é fundamental que a universidade proporcione um ambiente que incentive a produção científica de qualidade e a formação de professores-pesquisadores.

A universidade deve ser um espaço fundamental para a formação humana, não apenas no aspecto acadêmico, mas também na esfera do desenvolvimento pessoal e social. Para Saviani (1996), a universidade deve ser um ambiente que promove a construção do conhecimento, o desenvolvimento do senso crítico, da ética e da cidadania, além de incentivar a autonomia e a criatividade. Na universidade, busca-se produzir indivíduos capazes de pensar de forma crítica, de questionar o status quo e de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, almeja-se formar profissionais altamente qualificados em suas áreas de atuação, preparados para os desafios do mercado de trabalho. (Chauí, 2018)

Essa produção vai além do conhecimento técnico-científico. Envolve a produção de valores, atitudes e habilidades sociais, que são essenciais para a convivência em sociedade e para a promoção do bem-estar coletivo. A universidade deve ser um espaço onde se produz a consciência social e a responsabilidade individual, fomentando a participação ativa na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Filho, 2023).

A sociedade necessita de uma universidade comprometida com a produção de conhecimento relevante, com a formação integral dos indivíduos e com a contribuição para o desenvolvimento social. Isso implica em repensar as políticas educacionais e valorizar a qualidade da produção científica em detrimento da quantidade, promovendo uma cultura acadêmica mais saudável e produtiva.

A necessidade de enfrentar o produtivismo acadêmico e promover uma produção científica de qualidade no ensino superior requer, portanto, uma abordagem crítica. Pasqualini, Teixeira e Agudo (2018) destacam a importância da pedagogia histórico-crítica como uma perspectiva que busca superar a lógica do produtivismo, valorizando o pensamento crítico e a reflexão na formação acadêmica. A metodologia adotada para lidar com essa questão é crucial. Prodanov e Freitas (2013) enfatizam a importância de métodos de pesquisa que permitam uma análise aprofundada das relações entre produtivismo e produção científica. A escolha cuidadosa dos métodos e técnicas de pesquisa é essencial para obter resultados sólidos e significativos

O enfrentamento do produtivismo no ambiente acadêmico se torna crucial também para preservar a integridade da pesquisa e do ensino. A pressão por produtividade pode limitar a criatividade e profundidade das investigações científicas, reduzindo-as a uma lógica meramente quantitativa (Bourdieu, 2004). A academia necessita, portanto, de uma visão crítica sobre o produtivismo, buscando alternativas para mitigar seus efeitos negativos, que vá além das demandas de mercado e das pressões produtivistas, valorizando a formação integral do indivíduo.

Impactos Do Produtivismo Acadêmico Na Psicologia: Tensões E Desafios

O produtivismo acadêmico, caracterizado pela ênfase na produção quantitativa de publicações como critério de sucesso e avaliação acadêmica, tem permeado as universidades globalmente, afetando diversas áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia. Esse fenômeno reflete um modelo mais amplo de neoliberalismo na educação superior, onde a lógica do mercado e a competição por recursos e prestígio dominam as políticas e práticas educacionais e de pesquisa. Conforme observado, a pressão para aumentar a produção científica frequentemente leva pesquisadores a priorizar a quantidade de publicações em detrimento da profundidade e qualidade da pesquisa. Em Psicologia, isso pode resultar na escolha de temas de pesquisa mais "seguros" e tradicionais, que são mais facilmente publicáveis, em vez de investigações inovadoras e exploratórias que podem contribuir significativamente para o avanço do conhecimento na área.

A discussão sobre o papel da universidade na formação humana e o que ela deve proporcionar é de extrema relevância para a compreensão da sua função na sociedade contemporânea. Como afirma Bock, Teixeira & Furtado (2019) a universidade desempenha um papel fundamental no desenvolvimento intelectual e na formação ética dos indivíduos, contribuindo para a construção de cidadãos críticos e conscientes.

Para compreender o que se quer produzir na universidade, é necessário considerar a evolução do pensamento científico uma vez que a busca pelo conhecimento e pela produção científica de qualidade é intrínseca à natureza da universidade, que deve estimular a pesquisa e a inovação como parte essencial de sua missão, conforme abordado por Filho (2023).

No entanto, essa busca pelo conhecimento não está isenta de desafios. Os desafios da pesquisa e da produção científica em Psicologia, por exemplo, envolvem a necessidade de manter padrões rigorosos de qualidade e ética na investigação. A pesquisa científica em psicologia requer uma abordagem metodológica sólida e a consideração dos aspectos éticos relacionados à coleta e análise de dados. (Gil, 2017)

Outro desafio relevante é o adoecimento acadêmico, que pode ser resultado da pressão por produtividade e da competitividade exacerbada no meio acadêmico. Segundo Machado & Bianchetti (2011), o produtivismo acadêmico pode contribuir para o adoecimento do trabalhador-pesquisador, afetando sua saúde física e mental. Além disso, a sociedade de mercado exerce uma influência significativa sobre a produção científica. Bourdieu (2004) argumenta que as demandas do mercado muitas vezes direcionam a pesquisa acadêmica, favorecendo temas comercializáveis em detrimento de questões relevantes para a sociedade.

A educação superior, nesse contexto, desempenha um papel central na formação de profissionais, incluindo psicólogos. Saviani (1996) destaca a importância de superar o senso comum e promover a consciência filosófica por meio da educação. A formação do psicólogo deve ser pautada não apenas pelo conhecimento técnico, mas também pelo desenvolvimento de uma visão crítica e ética da prática profissional.

Portanto, a universidade deve proporcionar um ambiente que promova a formação integral dos indivíduos, estimulando a busca pelo conhecimento e a produção científica de qualidade. Os desafios da pesquisa e da produção científica em Psicologia, bem como o enfrentamento do adoecimento acadêmico, exigem uma abordagem crítica e reflexiva por parte da comunidade acadêmica. É fundamental que a universidade mantenha seu compromisso com a produção de

conhecimento relevante e ético, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade.

No entanto, enfrentar o fenômeno de esvaziamento do campo científico é um desafio. O produtivismo acadêmico pode resultar em uma produção científica superficial e desvinculada das demandas reais da sociedade, como apontado por Machado & Bianchetti (2011). O fenômeno de esvaziamento do campo científico também é influenciado pelo modo como as instituições e agências de fomento à pesquisa valorizam determinados temas e abordagens em detrimento de outros. Nesse sentido, a formação do psicólogo deve incluir uma reflexão constante sobre a relevância e o impacto social de suas pesquisas.

A questão que se coloca é: qual o local da universidade na formação do psicólogo? A resposta a essa pergunta envolve a compreensão de que a universidade não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um ambiente de construção do saber. Como ressalta Saviani (1996), a educação superior deve promover a passagem do senso comum à consciência filosófica, incentivando a reflexão crítica e o questionamento constante.

Diante desses desafios, é fundamental que o estudante de Psicologia se adapte a um ambiente acadêmico cada vez mais competitivo. Fischer (2009) sugere que os estudantes busquem alternativas para lidar com a pressão por produtividade, como o desenvolvimento de estratégias de gerenciamento do tempo, a busca por apoio e orientação acadêmica.

Para evitar o produtivismo científico, os estudantes de Psicologia devem adotar uma postura crítica e reflexiva em relação às pressões do meio acadêmico. Como salientado por Saviani (1996), é importante que a formação em Psicologia vá além da mera acumulação de conhecimento e promova a construção de uma consciência filosófica, que permita uma análise profunda e contextualizada das questões científicas.

Além disso, a educação em Psicologia deve incluir uma abordagem crítica sobre o neoliberalismo e suas implicações na produção científica.

O neoliberalismo tem exercido uma influência marcante na produção científica em diversas áreas, incluindo a Psicologia. Segundo Bourdieu (2010), o poder simbólico desempenha um papel fundamental nesse contexto, pois as políticas neoliberais têm promovido uma ênfase no produtivismo acadêmico, incentivando a produção científica em massa como uma forma de avaliação e controle das instituições de ensino superior.

Nesse sentido, a metodologia do trabalho científico desempenha um papel crucial. Prodanov & Freitas (2013) destacam a importância de métodos e técnicas de pesquisa que valorizem a qualidade e a relevância das investigações em Psicologia. Isso implica em buscar abordagens que estejam alinhadas com os objetivos da pesquisa e que contribuam para a compreensão e solução de problemas reais.

Para Gil (2017) a pesquisa e a produção científica representam pilares essenciais no avanço do conhecimento e no desenvolvimento da sociedade contemporânea. Entretanto, enfrentam diversos desafios que demandam constante reflexão e aprimoramento. A rapidez com que novas informações são geradas e disseminadas na era digital também impõe um desafio adicional à pesquisa e produção científica. Manter-se atualizado e, ao mesmo tempo, desenvolver estudos aprofundados tornou-se um equilíbrio delicado a ser alcançado pelos pesquisadores. Além disso, a pressão para a obtenção de financiamento e a burocracia envolvida no processo de submissão de projetos de pesquisa são desafios recorrentes. Essa realidade pode impactar a motivação dos pesquisadores e direcionar o foco para projetos mais atraentes financeiramente, mas nem sempre alinhados com as reais necessidades da sociedade.

A formação de novos pesquisadores e a garantia de continuidade na produção científica são desafios que demandam investimento em educação e políticas de incentivo à pesquisa. É essencial atrair e capacitar jovens talentos, assegurando a renovação e a sustentabilidade da atividade científica. A ética na pesquisa também é um desafio constante, requerendo atenção rigorosa para a garantia da integridade e confiabilidade dos resultados (Lakatos & Marconi, 2018). O respeito aos princípios éticos é fundamental para manter a confiança e a credibilidade da comunidade científica e da sociedade como um todo.

De acordo com Saviani (1996) o contexto contemporâneo também é marcado por um fenômeno preocupante: o adoecimento da sociedade em meio a um regime fortemente influenciado pelo paradigma de mercado. Nessa realidade, o adoecimento não se refere apenas às condições físicas, mas também abrange aspectos psicológicos e sociais, relacionados ao estresse, ansiedade e pressões advindas da competitividade exacerbada.

O fenômeno do adoecimento na sociedade de mercado é também uma manifestação do impacto psicossocial do ambiente competitivo. Para Pasqualini et al (2018) a constante necessidade de se destacar e sobreviver nesse cenário pode gerar ansiedade, depressão e outras condições adversas à saúde mental e física dos indivíduos.

A sociedade atual, moldada por princípios do mercado, fomenta uma competição incessante entre indivíduos e instituições. Esse ambiente competitivo, de acordo com Machado & Bianchetti (2011) pode levar ao esvaziamento do campo científico, onde a busca pelo reconhecimento e pela sobrevivência nesse cenário pode sobrepor-se à essência da produção científica, comprometendo sua qualidade e relevância.

A competitividade exacerbada na sociedade de mercado reflete-se no campo científico, impactando diretamente a

forma como a pesquisa é conduzida e valorizada. As pressões para produzir resultados rápidos e impactantes podem desestimular a investigação profunda e a inovação genuína, levando à superficialidade das análises e à perpetuação de ideias preconcebidas (Machado & Bianchetti, 2011).

Essa dinâmica de mercado, conforme aponta Bourdieu (2010), pode levar os pesquisadores a focarem mais nos interesses imediatos e nas demandas mercadológicas do que nas necessidades sociais e no bem comum. A produção científica muitas vezes é direcionada para atender demandas pontuais da indústria e do comércio, perdendo a conexão com a busca pelo conhecimento puro e pela compreensão aprofundada dos fenômenos.

A pressão para a obtenção de recursos e financiamentos pode incentivar práticas científicas questionáveis, como a manipulação de resultados ou a publicação seletiva, comprometendo a integridade e a confiabilidade da pesquisa. O foco no mercado pode distorcer os valores éticos que devem nortear a produção científica, prejudicando a credibilidade e a confiança no meio acadêmico (Pasqualini et al., 2018).

Além disso, o produtivismo inerente à sociedade de mercado pode gerar um ciclo vicioso, no qual a pressão por resultados imediatos leva a atalhos metodológicos e à disseminação de informações sem a devida validação. Isso compromete, segundo Gil (2017) a construção do conhecimento sólido e confiável, essencial para o progresso científico e social.

A necessidade de publicar rapidamente para atender aos critérios de produtivismo pode incentivar práticas questionáveis, como a divisão de um único estudo em múltiplos artigos, publicação de resultados preliminares ou inconclusivos como se fossem conclusivos, e até mesmo práticas de má conduta científica. O ambiente competitivo promovido pelo produtivismo acadêmico ameaça a solidariedade acadêmica e a colaboração científica. Na

Psicologia, onde a colaboração interdisciplinar e a troca de conhecimentos são cruciais para a compreensão complexa dos fenômenos psicológicos, isso pode resultar em uma ciência menos integrada e inovadora. Neste sentido, o foco na produção quantitativa também afeta a formação dos futuros psicólogos. Programas de pós-graduação podem vir a enfatizar a produção de pesquisa em detrimento do ensino e da aprendizagem, limitando a exposição dos estudantes a uma gama diversificada de teorias e práticas e afetando sua formação holística.

A crescente influência do neoliberalismo na educação superior tem sido um tema de debate intenso dentro da comunidade acadêmica, especialmente quando se considera o seu impacto no produtivismo acadêmico. Este modelo econômico, que enfatiza a liberdade de mercado, a privatização e a redução do papel do Estado, tem se infiltrado nas políticas e práticas educacionais, redefinindo o propósito e a operação das instituições de ensino superior. A crítica a esse fenômeno não apenas ressalta os desafios impostos ao sistema educativo, mas também sugere uma reflexão sobre as possíveis estratégias de resistência e transformação.

A adoção de práticas neoliberais no ensino superior transformou universidades em entidades que operam sob lógicas de mercado, priorizando a eficiência, a competitividade e a rentabilidade. Neste contexto, o produtivismo acadêmico surge como uma consequência direta, onde a quantidade de produção científica, frequentemente medida pelo número de publicações e citações, torna-se o principal indicador de sucesso e prestígio acadêmico. Essa abordagem tem levado a uma valorização excessiva da quantidade em detrimento da qualidade da pesquisa, pressionando pesquisadores a publicar rapidamente e em grande volume, muitas vezes comprometendo a profundidade e a relevância do conhecimento produzido.

A mercantilização da educação, outro aspecto crítico do neoliberalismo, contribui para a intensificação do produtivismo ao transformar o conhecimento em uma mercadoria e a educação em um serviço. Isso resulta na redução do financiamento público para a pesquisa, forçando as universidades a buscar recursos externos, muitas vezes alinhados com interesses corporativos e industriais. Esse cenário compromete a autonomia da pesquisa acadêmica e limita a liberdade intelectual dos pesquisadores, orientando a produção científica para áreas consideradas lucrativas ou estratégicas do ponto de vista comercial.

Ademais, a crítica ao neoliberalismo na educação superior destaca a deterioração das condições de trabalho dos professores e pesquisadores. A pressão por produtividade, associada à precarização das relações de trabalho, gera ambientes acadêmicos estressantes e competitivos, afetando negativamente o bem-estar dos docentes e a qualidade do ensino e da pesquisa.

No entanto, frente a esses desafios, emergem vozes que defendem a necessidade de resistência e proposição de alternativas ao modelo neoliberal. Argumenta-se a favor de uma educação superior que valorize a colaboração, a inovação e a relevância social da pesquisa, reconhecendo a educação como um direito e um bem público. A promoção de políticas que incentivem critérios de avaliação mais abrangentes, que considerem a qualidade, originalidade e impacto social da pesquisa, são essenciais para contrapor o produtivismo acadêmico.

Além disso, a revitalização do financiamento público para a pesquisa e a defesa da autonomia universitária são apontadas como estratégias vitais para mitigar o impacto do neoliberalismo na educação superior. A colaboração internacional e a solidariedade acadêmica também são vistas como meios para fortalecer a pesquisa em Psicologia,

permitindo que se abordem questões complexas e relevantes que transcendem fronteiras nacionais e disciplinares.

O equilíbrio entre a busca por avanços científicos relevantes e a pressão da competitividade demanda uma análise crítica e reflexiva do papel da ciência e da Pesquisa no contexto atual. A promoção de um ambiente científico mais ético, colaborativo e voltado para o bem-estar da sociedade é fundamental para enfrentar esses desafios e construir um futuro mais equitativo e saudável. (Saviani, 1996). Em suma, a competitividade e o esvaziamento do campo científico são desafios significativos no contexto da formação do psicólogo. A universidade desempenha um papel central nesse processo, mas é necessário repensar o seu papel e promover uma abordagem que valorize a qualidade da produção científica e a formação integral dos estudantes. Os estudantes de Psicologia, por sua vez, devem buscar estratégias de enfrentamento a esse ambiente competitivo, ao mesmo tempo em que a sociedade precisa reconhecer a importância da formação crítica e ética dos profissionais da área.

Considerações finais

As considerações finais desta análise abordam a complexidade e a relevância da temática do produtivismo acadêmico e sua interação com a produção científica, especialmente no âmbito do ensino e da pesquisa em Psicologia. Esta questão se destaca pela sua influência direta na formação dos futuros profissionais e na qualidade do conhecimento gerado e compartilhado.

Os desafios da pesquisa e da produção científica em Psicologia no Brasil são multifacetados e intrincados. A contenda entre produtivismo e produção científica revela-se como um ponto crucial para o professor, o ensino e a pesquisa. O enfrentamento desse produtivismo desenfreado emerge como uma necessidade premente, buscando restabelecer o

equilíbrio entre quantidade e qualidade nas produções acadêmicas.

A revisão sistemática proposta para investigar o tema se mostra fundamental para compreender de forma abrangente os desafios enfrentados nesse cenário e identificar estratégias que possam mitigar os efeitos negativos do produtivismo sobre a produção científica e a formação dos estudantes.

A necessidade de equilibrar a busca pela produtividade com a manutenção da qualidade e relevância social da produção científica se torna cada vez mais premente. É crucial repensar os critérios de avaliação e os incentivos nas instituições de ensino superior, de forma a promover uma cultura acadêmica mais saudável e voltada para o bem-estar dos profissionais envolvidos e o avanço real do conhecimento.

A formação acadêmica não pode se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos, mas deve incluir uma preparação ética, crítica e socialmente responsável. Os futuros profissionais precisam estar aptos não apenas a produzir conhecimento, mas a utilizá-lo de maneira ética e para o benefício da sociedade.

A questão do local da universidade na formação humana e o que ela deve proporcionar ganha relevância à medida que se reflete sobre o que se almeja produzir e o que efetivamente é produzido no campo da Psicologia. Os desafios que permeiam a pesquisa e a produção científica nesse contexto exigem uma análise criteriosa, sobretudo em face do adoecimento que muitos acadêmicos enfrentam devido à pressão por produtividade e da influência crescente da sociedade de mercado.

A competitividade exacerbada e o fenômeno de esvaziamento do campo científico são dilemas que demandam atenção, pois podem desviar o foco da pesquisa de questões essenciais para a sociedade em prol de temas mais

comercializáveis. O papel da universidade na formação do psicólogo é central e deve ser repensado para garantir uma educação integral, formando profissionais preparados para lidar com as complexidades da realidade humana.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de uma universidade que esteja alinhada com as demandas da sociedade, promovendo uma produção científica que realmente contribua para a resolução de problemas sociais relevantes. A metodologia adotada, uma revisão sistemática da literatura, permitiu a análise crítica de estudos prévios sobre o tema, revelando a complexidade das questões abordadas.

A relevância e justificativa deste estudo foram validadas pela importância de compreender e enfrentar os desafios que afetam a pesquisa em Psicologia no Brasil, uma vez que isso pode impactar diretamente a qualidade dos serviços de psicologia oferecidos à sociedade. No entanto, é importante reconhecer que esta pesquisa também possui limitações, como a falta de dados atualizados e a abordagem predominantemente teórica.

Apesar das dificuldades encontradas, os objetivos foram respondidos de forma satisfatória, e a pesquisa revelou a necessidade de repensar políticas de financiamento à pesquisa, promover um ambiente acadêmico saudável e valorizar a ética na produção científica em Psicologia. No entanto, fica claro que este é apenas o início de uma jornada mais ampla, e sugere-se a continuidade da pesquisa para explorar futuras questões que possam ser levantadas, contribuindo para o avanço do campo da Psicologia no Brasil.

Portanto, é fundamental repensar o papel das universidades na formação integral dos estudantes e na produção de conhecimento relevante e ético. As políticas educacionais e as práticas institucionais devem evoluir para promover uma abordagem mais equilibrada entre produtividade acadêmica e qualidade da produção científica,

visando a uma sociedade mais informada, ética e progressista. Essa é a direção que a academia deve seguir para atender às demandas da sociedade contemporânea.

Referências

- Bock, A. M. B., Teixeira, M. D. L. T., & Furtado, O. (2019). *Psicologia*. Saraiva Educação SA.
- Bourdieu, P. (2010). *O poder simbólico* (F. Tomaz, Trad.). Bertrand Brasil. (Trabalho original publicado em 1989)
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia crítica do campo científico*. Editora Unesp.
- Carvajal Sánchez, J. (2017). *Universidad y globalización: cambios y desafíos*. *Praxis & Saber*, 8(18), 113-131. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7248>
- Campillo, A. (2015). *La universidad en la sociedad global*. *Isegoría*, (52), 15–42. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.052.01>
- Chaui, M. (2018). *Convite à filosofia*. Ática.
- Cho, J. H. (2016). *Responses to globalization: Internationalization and radical shifts in university environments*. *Korean Journal of Educational Research*, 54(2), 341-372. Disponível em: [https://www.academia.edu/download/49607564/Responses to globalization.pdf](https://www.academia.edu/download/49607564/Responses_to_globalization.pdf)
- Cusati, I. C., Vianna, L. J., Santos, P. C. M. de A., Angelo, R. di C. de O., & Avelar, A. C. (2021). *Universidades: surgimento, nacionalização e indicadores de internacionalização*. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 16(1), 3–19. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13354>
- Da Silva, R. G., Rodrigues, A. F. F., Fernandes, D. P. da S., & Alves, K. M. da C. V. (2020). *Neoliberalismo e educação:*

Notas de uma racionalidade excludente. *Revista Inter-Ação*, 45(1), 123–133.
<https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61160>

Filho, E. T. B. (2023). Publish or perish na origem do produtivismo acadêmico: a vez dos discentes da Pós-Graduação em Ciência da Informação (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/33659>

Fischer, B. T. D. (2009). Docência no ensino superior: questões e alternativas. *Educação*, 32(3), 311-315.

Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.

Gimenez, K. (2022). A descrença no discurso da ciência: a teoria da conspiração no discurso da Terra plana (Dissertação de Mestrado). Universidade Paulista, São Paulo.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2018). *Fundamentos de metodologia científica* (6ª ed.). Atlas.

Machado, A. M. N., & Bianchetti, L. (2011). (Des) fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *RAE - Revista de Administração de Empresas*, 51(3), 244-254. Fundação Getúlio Vargas.

Matas, C. P. (2012). Educación doctoral y desarrollo de competencias: Una perspectiva internacional. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 163-191. Disponível em: <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6102>

Muniz, D. A. de Q., et al. (2023). Neoliberalismo e educação: origem, movimento e resistência. *Revista de Estudos Interdisciplinares*, 5(3), 70–88.
<https://doi.org/10.56579/rei.v5i3.589>

- Pasqualini, J. C., Teixeira, L. A., & Agudo, M. M. (2018). *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Navegando Publicações.
- Patrus, R., Dantas, D. C., & Shigaki, H. B. (2015). O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?. *Cadernos Ebape. br*, 13, 1-18. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cebape/a/HL7xXqvSVnf43TjFfQ4NVwt/?format=pdf>
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.). Feevale.
- Prolo, I., Vieira, R. C., Lima, M. C., & Leal, F. G. (2019). Internacionalização das Universidades Brasileiras - Contribuições do Programa Ciência sem Fronteiras. *Administração: Ensino E Pesquisa*, 20(2), 319-361.
<https://doi.org/10.13058/raep.2019.v20n2.1330>
- Sarpong, J., & Adelekan, T. (2023). Globalisation and education equity: The impact of neoliberalism on universities' mission. *Policy Futures in Education*, 0(0).
<https://doi.org/10.1177/14782103231184657>
- Saviani, D. (1996). Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, 10, 71-87.
<https://www.scielo.br/j/ea/a/CwvqDcdywntVY7dZDwmGpGf/?lang=pt&format=html>
- Silva, A. B. da. (2019). Produtivismo acadêmico multinível: mercadoria performativa na pós-graduação em administração. *Revista de Administração de Empresas*, 59(5), 341-352. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020190504>
- Sobrinho, J. D. (2005). *Dilemas Da Educacao Superior No Mundo*. Casa do Psicólogo.

Vieira, J. de A., Castaman, A. S., & Junges Júnior, M. L.. (2021). Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (campinas)*, 26(1), 253–269. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100014>

Capítulo 06.

A pesquisa da subjetividade no contexto educacional: relatos de experiência

Maristela Rossato
Francisca Bonfim
Geane de Jesus Silva
Telma Silva Santana Lopes
Stela Martins Teles

Introdução

O capítulo visa apresentar contribuições e desafios de pesquisas de doutorado realizadas no contexto educacional que tiveram por objetivo o estudo da subjetividade individual e social, numa perspectiva cultural histórica, conforme bases teóricas, epistemológicas e metodológicas desenvolvidas por Fernando González Rey (1949-2019). As pesquisas foram realizadas e concluídas nos últimos 5 anos, sob orientação da primeira autora, e abordam temáticas com problemas de pesquisa produzidos com o objetivo de identificar e compreender dinâmicas e processos subjetivos, de natureza individual e social, que são produzidos por meio das ações e relações do cotidiano do contexto educacional.

As pesquisas apresentadas neste capítulo versam sobre formas e compreensões singulares do contexto educativo, reconhecendo que as pessoas e grupos são produtores de subjetividade e que esta permeia as dinâmicas sociais que as produzem, a saber: a primeira pesquisa relatada é a tese de Silva (2022), que teve por objetivo analisar como estava configurada subjetivamente a relação profissional entre a psicóloga e a pedagoga de uma equipe multidisciplinar da rede pública de ensino do Distrito Federal; a segunda pesquisa é a

tese de Silva (2023), que foi desenvolvida com o objetivo de compreender o processo de mudanças nas produções subjetivas em processo de formação profissional continuada do pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem no Distrito Federal; terceira pesquisa é a tese de Lopes (2024), que foi desenvolvida com o objetivo de compreender as mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas; por fim, a quarta pesquisa é a tese de Teles (2024), que teve por objetivo compreender a recursividade na produção dos sentidos subjetivos para a configuração subjetiva de docência e de orientação de professores do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

As pesquisas que serão brevemente apresentadas ao longo do capítulo, abordam temáticas que evidenciam o potencial e o valor heurístico da obra de Fernando González Rey. A heuristiké de uma obra está em sua potencialidade de produção de novos sistemas de inteligibilidade que só podem ser reconhecidos e compreendidos por meio daquele sistema teórico-epistemológico-metodológico. A pesquisa da subjetividade no contexto educacional tem possibilitado dissolver as dicotomias entre o individual e o social, entre o interno e o externo, entre a teoria e a prática, produzindo inteligibilidades sobre um contexto vivo, dinâmico, sistêmico e complexo.

A base teórica cultural-histórica da subjetividade

Teoria da Subjetividade foi desenvolvida por Fernando González Rey (1949-2019), tendo sua consolidação mais efetiva a partir das obras publicadas pelo autor no final da década de 1990. Anteriormente, o autor já vinha num processo de produção sólida nos estudos da personalidade, com problematizações aos modelos de produção do conhecimento da Psicologia, com diversas obras que colocavam em evidência os desafios que precisavam ser enfrentados para que o

conhecimento produzido fosse fundado em princípios epistemológicos coadunados com os anseios teóricos da psicologia cultural histórica. Mitjás Martínez (2022) define a obra do autor até o final da década de 1990 como o ‘momento da personalidade’ e, a partir desse período, como o ‘momento da teoria da subjetividade e da epistemologia qualitativa’.

Para González Rey e Mitjás Martínez (2017a) a subjetividade é um sistema complexo, constituído de forma integrada tanto em nível individual como social. Trata-se de um sistema configurado subjetivamente por meio dos sentidos subjetivos produzidos nas ações e relações complexas e dinâmicas da vida. As configurações subjetivas podem ser reconhecidas tanto na subjetividade individual como na subjetividade social, sendo núcleos de sentidos subjetivos constituídos na vida dos indivíduos, grupos e coletivos sociais. As configurações subjetivas possuem natureza histórica, pois congregam sentidos subjetivos com relativa estabilidade que se expressam no cotidiano da vida das pessoas podendo atuar na produção de novos sentidos subjetivos, evidenciando sua recursividade. Os sentidos subjetivos são produzidos como fluxos que emergem nas ações e relações, numa inter-relação complexa e dinâmica entre o simbólico e o emocional que atuam como recursos na produção dos sentidos subjetivos.

Nesse processo fluido das produções subjetivas, as mudanças na configuração subjetiva, são reconhecidas quando há uma nova qualidade substancial na natureza dos sentidos subjetivos que passam a ser produzidos nas ações e relações, podendo vir a ser uma via para o desenvolvimento subjetivo. Quando a mudança na configuração subjetiva em torno de algo for mobilizadora de mudanças de outras configurações subjetivas, essa estaria se constituindo em configuração subjetiva de desenvolvimento e, em havendo relativa estabilidade nesse processo, reconhecemos a existência de desenvolvimento subjetivo. Os espaços/tempos da mudança subjetiva, da sua possível emergência como configuração subjetiva de desenvolvimento e a estabilidade

que possibilitaria o reconhecimento do desenvolvimento subjetivo são distintos e singulares nas ações e relações das pessoas, grupos e coletivos (González Rey e Mitjás Martínez, 2017a).

Como expressão dos processos de mudança e desenvolvimento subjetivo, indivíduos, grupos e coletivos podem emergir como agentes e sujeitos em diferentes áreas da vida. A condição de agente é reconhecida pela ação intencional do indivíduo, que pode ser crítica e propositiva, mas sem apresentar rupturas à normatividade formal e informal dos espaços e contextos. A condição de sujeito é reconhecida pela transcendência criativa à normatividade dos espaços sociais, seja ela formal ou informal. A normatividade dos espaços sociais é constituída nos seus ritos, crenças, práticas, valores, representações, entre outras, e se expressa na subjetividade social produzida pelas inter-relações entre as pessoas nos contextos e instituições. Indivíduos, grupos e coletivos que emergem como agentes e sujeitos atuam e se expressam implicados subjetivamente (González Rey e Mitjás Martínez, 2017b; Rossato, 2022; Rossato e Ramos, 2020; Rossato e Mitjás Martínez, 2013; 2015).

Diante dessa breve síntese teórica, compreender a complexidade dos processos que se desenvolvem no contexto escolar consiste em um desafio aos pesquisadores, que inauguram temáticas e buscam novas compreensões sobre assuntos já debatidos. Em pesquisas desenvolvidas sob o aporte da Teoria da Subjetividade em escolas, reconhece-se a subjetividade social como uma produção que em muitos contextos balizam ações e relações, colaborando para continuidade de processos e manutenção de ciclos que restringem as ações das pessoas em direção a rupturas e mudanças.

A dimensão subjetiva desse espaço social, integra produções subjetivas individuais dos membros da comunidade escolar (professores, pais, estudantes, funcionários,

profissionais de outras instâncias, etc.), formas e expressões dominantes da sociedade ampla, expressando-se de maneiras diversas frente às inúmeras demandas e desafios relacionais e profissionais que emergem no cotidiano. Embora haja produções teóricas sobre a subjetividade individual dos atores escolares e da subjetividade social da escola, pesquisas empíricas que ilustram como alguns processos se organizam e podem ser visibilizados e reconhecidos nesse espaço social ainda são escassas (Mitjás Martínez, 2020; Santos, 2020).

A complexidade dinâmica de um sistema configurado subjetivamente possui potencial heurístico de promover inteligibilidades de processos, dinâmicas, relações em diferentes contextos e áreas da vida, à exemplo do contexto educacional. Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade, em articulação com a Epistemologia Qualitativa e com a Metodologia Construtivo-Interpretativa, se apresenta como um sistema teórico capaz de promover compreensões dos processos subjetivos individuais e sociais que ocorrem no contexto educativo, como veremos no relato das pesquisas.

A epistemologia e a metodologia para o estudo da subjetividade

A Epistemologia Qualitativa foi desenvolvida por González Rey (1997, 2005, 2013; González Rey e Mitjás Martínez, 2017a) visando atender as necessidades metodológicas da pesquisa da subjetividade, na perspectiva cultural histórica. Distinta de bases epistemológicas, mesmo as que fundamentam pesquisas qualitativas, como a fenomenologia e o construcionismo, estrutura-se com o objetivo de abarcar as necessidades reconhecidas pelo autor para a investigação da subjetividade, que envolvem: o alinhamento teórico-epistemológico-metodológico; o reconhecimento do conhecimento como fruto de um processo de construção interpretativa; a comunicação dialógica entre os participantes e pesquisador; o reconhecimento de que a

subjetividade se produz nas ações e relações; o reconhecimento do valor da singularidade na construção de modelos teóricos; a emergência do pesquisador como sujeito autoral e criativo na pesquisa.

A Metodologia Construtiva-Interpretativa se organiza como uma expressão dos fundamentos epistemológicos descritos anteriormente (Rossato e Mitjás Martínez, 2018). Nesse sentido, a base teórica do pesquisador na Teoria da Subjetividade é de fundamental importância, pois é o que lhe possibilita conceber problemas de pesquisa que somente podem ser concebidos e abordados por essa via compreensiva.

A compreensão da subjetividade, numa perspectiva cultural histórica, exige um processo de produção de informações diferenciado, pois não é possível reconhecê-la diretamente na expressão (oral ou escrita) dos participantes da pesquisa, e nem por meio da observação ou outras formas tradicionais de investigação qualitativa. O lugar que ocupa o pesquisador é central no trabalho com as informações produzidas, tecendo articulações complexas que possibilitem a geração de conjecturas interpretativas ao longo de toda a investigação.

Além do exposto, com base em González Rey (1997; 2002; 2005), González Rey e Mitjás Martínez (2016; 2017a) Rossato e Mitjás Martínez (2018) a Metodologia Construtivo-Interpretativa contém algumas particularidades que merecem destaque, como descrito a seguir:

Cenário social da pesquisa: A construção do cenário social da pesquisa, que se distingue do campo da pesquisa, é a constituição de um espaço relacional, configurado subjetivamente, com o campo e possíveis participantes da pesquisa, de modo a promover engajamento na pesquisa, cientes do valor das contribuições individuais e coletivas à produção de novos conhecimentos. Trata-se de criar um espaço relacional, que precisará ser mantido ao longo de toda a

pesquisa, garantindo que o processo seja realizado com o protagonismo de todos os envolvidos.

Instrumentos de pesquisa: Os instrumentos de pesquisa são compreendidos como meios de expressão dos participantes. Orientados fundamentalmente pelo princípio dialógico, são concebidos como formas de expressão legítimas dos participantes, em espaços de conversação com o pesquisador. O valor do instrumento de pesquisa está na sua possibilidade de mobilização da expressão livre, espontânea e reflexiva do participante. A qualidade da informação é central na produção de novas inteligibilidades ao problema de pesquisa, que poderá ser reformulado ao longo do processo de investigação.

Participantes da pesquisa: Os participantes da pesquisa, indivíduos ou grupos, são escolhidos pela relevância ao problema em investigação, sem o desejo de generalizações que decorram da repetição dos episódios e compreensões. O principal valor de cada participante é sua contribuição singular ao modelo teórico em construção, seja na pesquisa em si, seja como parte da consolidação de uma linha de pesquisa.

Construção interpretativa: A construção interpretativa é um processo que ocorre desde os primeiros movimentos do pesquisador na busca de identificar um campo de pesquisa e construir um cenário social que viabilize a expressão dos participantes. Desde os primeiros momentos o pesquisador inicia um processo de construção de conjecturas que irão servir como guias para novas abordagens aos participantes da pesquisa. Com o avançar do processo, o pesquisador vai produzindo construções interpretativas que vão consolidando indicadores e hipóteses coerentes aos seus objetivos de pesquisa. As hipóteses não são geradas à priori, mas no contexto de um processo complexo de investigação com vistas à consolidação de um modelo teórico que possa ser reconhecido como uma via de inteligibilidade ao problema de pesquisa.

As pesquisas desenvolvidas no contexto educacional

A seguir, apresentamos brevemente uma síntese de quatro pesquisas de doutorado desenvolvidas no contexto educacional onde é possível evidenciar o valor do modelo teórico-epistemológico-metodológico desenvolvido por Fernando González Rey (1949-2019) para compreensão dos processos subjetivos, individuais e sociais, evidenciando a construção de novas inteligibilidades em relação aos processos e contextos educativos.

A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA (Silva, 2022)

A tese de doutorado de Silva (2022) oferece uma contribuição ao campo da educação e da psicologia escolar, ao explorar a configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem - EEAA, da Secretaria de Educação do Distrito Federal- SED, aprofundando a compreensão das dinâmicas internas e externas que constituem a atuação desses profissionais e destacando as complexidades e nuances de suas práticas cotidianas. Por meio do objetivo geral da pesquisa, buscou-se analisar como estava configurada subjetivamente a relação profissional entre a psicóloga e a pedagoga de uma equipe multidisciplinar da rede pública de ensino do Distrito Federal. O serviço das EEAs desempenha um papel crucial no apoio ao processo de aprendizagem, em sua perspectiva inclusiva. A pesquisa focou-se em investigar como os aspectos subjetivos de profissionais da equipe influenciam suas práticas no contexto educacional, considerando as interações com alunos, colegas e o sistema escolar na totalidade. Evidenciou-se as dimensões psicológicas, sociais e institucionais que permeiam esta relação, reconhecendo os sentidos subjetivos produzidos pelos profissionais quanto às suas experiências e práticas, bem

como identificando os fatores que facilitaram ou dificultaram sua atuação.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, adequada para explorar os processos subjetivos, conforme explicitado anteriormente. O contexto da investigação foi composto por escolas da rede pública de ensino, onde atuavam as EEAs. Foram utilizados instrumentos e recursos metodológicos para a produção das informações, incluindo dinâmicas conversacionais, observações participantes e análise documental. Os participantes foram membros da EEAA, sendo uma psicóloga e uma pedagoga integrados diretamente à investigação. O campo investigado caracterizou-se pela multiplicidade de desafios, incluindo a diversidade de necessidades educacionais dos alunos, as limitações estruturais da escola e as políticas educacionais vigentes. A interação entre esses fatores e a subjetividade dos profissionais foi central para a análise.

Metodologicamente, a combinação de dinâmicas conversacionais, observações e análise documental diante da construção interpretativa da pesquisa possibilitou uma compreensão rica e multifacetada das dinâmicas relacionais internas entre as integrantes da equipe de apoio à aprendizagem e o seu contexto de atuação. Esse enfoque também favoreceu a identificação de boas práticas, bem como de áreas que necessitam de melhorias desde a operacionalização do próprio serviço da EEAA ao ambiente sócio relacional escolar.

Os desafios identificados pela autora foram múltiplos e complexos, a começar pela própria natureza do trabalho das EEAs, que envolve lidar com uma ampla gama de necessidades educacionais em contextos e situações desfavoráveis aos processos de ensino e aprendizagem. A falta de recursos materiais e humanos adequados, a sobrecarga de trabalho e a ausência de apoio institucional eficaz emergem como obstáculos significativos para os profissionais.

Outro desafio crucial foi a resistência à mudança dentro das escolas e do sistema educacional mais amplo, que pode dificultar a implementação de práticas inovadoras e inclusivas. A subjetividade dos profissionais, embora rica em potencial, também pode ser uma fonte de conflitos e tensões, especialmente quando há descompasso entre as expectativas individuais e as realidades institucionais.

Enfrentar esses desafios requer estratégias multifacetadas e colaborativas. A pesquisa sugere a necessidade de formação contínua e especializada para os membros da EEAA, bem como o fortalecimento de redes de apoio e colaboração entre profissionais de diferentes áreas. A implementação de políticas educacionais mais inclusivas e a existência de recursos adequados são essenciais para sustentar o trabalho dessas equipes. A adaptação às novas demandas educacionais e a promoção de um ambiente de trabalho mais colaborativo e apoiador são desafios persistentes que exigem atenção contínua.

Destaca-se o valor de um modelo teórico e epistemológico que considera a subjetividade como um componente essencial da prática profissional. Ao focar nas experiências e percepções dos integrantes da EEAA, a pesquisa introduz novas inteligibilidades sobre como esses profissionais interpretam e respondem aos desafios de seu trabalho no cotidiano das relações, configurada subjetivamente.

Por meio dessa pesquisa, defendeu-se a tese de que “*a configuração subjetiva da relação profissional em equipe é perpassada pelas produções subjetivas constituídas historicamente na trajetória pessoal, que se organizam e se manifestam na ação profissional num contexto social que também se constituiu histórica e subjetivamente, podendo essa relação se expressar como mantenedora ou tensionadora da subjetividade social*” (Silva, 2022, p. 181). Em suma, a tese dá visibilidade às complexidades da

configuração subjetiva da relação profissional na EEAA, bem como aponta caminhos para aprimorar a eficácia e o bem-estar desses profissionais, contribuindo para um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

Mudanças nas Produções Subjetivas em Processo de Formação Profissional Continuada do(a) Pedagogo(a) Escolar da Equipe Especializada e Apoio à Aprendizagem- EEAA (Silva, 2023)

A tese de Silva (2023) colocou em discussão processos formativos como mobilizadores de mudanças subjetivas. A investigação teve como foco principal a compreensão do processo de mudanças nas produções subjetivas em processo de formação profissional continuada do pedagogo(a) da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA.

Os processos de formação profissional, quando pensados para além dos moldes da mera acumulação de conhecimentos, implicam em consideráveis experiências tecidas entre ações e relações humanas que podem representar importantes transformações e mudanças na vida pessoal e profissional dos envolvidos. Esse processo nos convida a olhar para a qualidade dessas mudanças em relação às produções subjetivas e sua importância em relação à própria configuração subjetiva dos envolvidos sobre a profissão.

Embora reconheçamos que as mudanças nas configurações subjetivas possam ocorrer em situações e experiências diversas na trajetória de vida da pessoa, para essa pesquisa, desenvolvemos uma ação formativa, intitulada *Diálogos Pedagógicos*, que teve como público 14 pedagogas das EEAA, orientada pelas contribuições de Mitjáns Martínez e González Rey (2017, 2019) sobre a formação para o exercício da profissão docente. Por se tratar de uma formação continuada voltada à pedagogos/as, recorreremos também às

contribuições de Sá (2015, 2019) sobre Pedagogia Complexa, inspirada no pensamento complexo e paradigma da complexidade de Edgar Morin, especialmente por defender uma formação que tenha o refletir/pensar orientado por um método que envolva pressupostos ontológicos, axiológicos, epistemológicos e metodológicos não-reducionistas.

O orientador da proposta foi a organização e oferta de um espaço formativo voltado ao desenvolvimento de recursos subjetivos que mobilizassem as formas como a subjetividade estava configurada subjetivamente em relação a ‘ser pedagoga’ e sobre ‘formação continuada’. Isso porque, compreende-se que uma ação formativa voltada à mobilização de novos recursos subjetivos – base das mudanças nas configurações subjetivas – requer a promoção de espaços qualificados de implicação emocional e de reflexão orientadas teoricamente.

Tanto a proposta de formação como também a organização e o desenvolvimento do processo de construção interpretativa da informação, para a construção do modelo teórico que levou à tese, foram pautados nos princípios da Epistemologia Qualitativa - (a) construção interpretativa; (b) conversação dialógica; e (c) singularidade - que se expressam na Metodologia Construtiva-Interpretativa.

Os recursos e estratégias utilizados na pesquisa estavam relacionados aos próprios instrumentos e trilhas pedagógicas pensados para a ação formativa, tendo como bússola a implicação emocional e a reflexão orientada teoricamente em todas as atividades e ações. Para tanto, entre os recursos/estratégias podemos citar como exemplos: as dinâmicas conversacionais, os estudos de caso da própria prática profissional como recurso de reflexão e estudo; o plano pessoal de desenvolvimento ao longo do curso, entre outros.

As construções interpretativas dessa experiência de pesquisa possibilitaram perceber como a ação formativa fez emergir processos de alta qualidade reflexiva sendo muitos de

natureza inéditos, entrando em contato com a emocionalidade presente nas ações e relações pedagógicas e produção de novos recursos subjetivos do grupo de pedagogas. Foram reconhecidas três dimensões estruturantes da ação formativa que colaboraram significativamente para todo esse processo: a *emocionalidade*, enquanto constituinte do humano e por entender que nas ações e relações humanas tanto envolve-se a mobilização dos aspectos operacionais da cognição como também todo o fluxo de emoções presente nas produções subjetivas dos envolvidos; a *dialogicidade*, como uma função direta da comunicação, a qual, por sua vez, é entendida como uma força motriz de desenvolvimento; e a *reflexividade*, compreendida para além do mero ato de pensar, tendo a ver com o mobilizar recursos subjetivos e intelectivos implicados pela emoção, situados e mobilizados pelas ações e relações socioculturais.

Essa tríade, inclusive, colaborou com o enfrentamento ao maior desafio da realização do trabalho: o processo de mudança subjetiva da pesquisadora, condutora do processo formativo. No processo, tanto para a pesquisadora que também era a mediadora da formação, como para as pedagogas colaboradoras da pesquisa, o grande desafio enfrentado foi romper com as dicotomias e representações de toda uma história de formação escolar (da infância ao momento atual), perpassada por matizes de concepções, com maior predominância das tendências racionalistas, tecnicistas e operacionais, o que foi se tecendo no caminhar e na constante dialogicidade entre a teoria e a ação em curso.

Por meio da pesquisa foi possível fundamentar a tese de que “*a experiência de formação profissional continuada, pautada numa perspectiva dialógica, com implicação emocional e reflexão orientada teoricamente, é mobilizadora de mudanças nas produções subjetivas que abrem vias de conhecimento de si, do outro e do meio, sustentando redimensionamentos no sistema subjetivo com implicâncias à vida pessoal e profissional do indivíduo*” (Silva, 2023, p. 311).

Desse modo, o trabalho de tese traz como valor heurístico o entendimento de como práticas formativas, planejadas e desenvolvidas, valorizando o lugar do diálogo enquanto mobilizador de reflexões sobre construções simbólico-emocionais de conceitos subjetivados ao longo da vida pessoal e profissional, levam a produção de novos recursos subjetivos que possibilitem aos atores da formação importantes mudanças subjetivas que contribuam com o desenvolvimento profissional.

Mudanças nas produções da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas em tempos de pandemia (Lopes, 2024)

A pesquisa desenvolvida por Lopes (2024) buscou ampliar compreensões sobre o conceito de subjetividade social e como esse sistema configuracional complexo era afetado por um fenômeno externo de grande proporção, como foi a pandemia da COVID-19. A pesquisa se desenvolveu em uma escola pública de educação básica (anos iniciais) do Distrito Federal, onde participaram professores regentes e em outras funções, equipe gestora e pedagógica e alguns funcionários administrativos e de higiene e limpeza.

A opção por desenvolver um estudo analisando processos no curso de um fenômeno inédito, marcado por tensões e crises, trouxe inúmeros desafios, mas, ao mesmo tempo, permitiu desvendar como eventos, ações e/ou acontecimentos, que podem parecer irrelevantes movimentam o complexo sistema subjetivo individual e social, como expresso no objetivo central traçado pela pesquisadora - compreender as mudanças nas produções subjetivas da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas.

Ao buscar compreender processos que resultam mudanças, considerou dois fenômenos complexos: a

subjetividade social da escola, a qual é afetada continuamente por produções subjetivas de diversas pessoas e pela subjetividade social de outros espaços em suas inúmeras formas de expressões e processos (políticas, crenças, códigos morais e de condutas, discursos dominantes, representações, etc.); o trabalho do professor na escola, que em sua dimensão subjetiva, denominamos como ações e relações pedagógicas. O primeiro grande desafio, foi reconhecer, em meio ao cenário controverso da pandemia, marcada por adoecimentos, mortes e sentimentos como insegurança e medo, o que consistia um núcleo gerador de sentidos subjetivos que mobilizava as pessoas e o espaço social da escola, o qual só foi possível transcorrido um longo período de permanência no campo.

A motivação e implicação subjetiva da pesquisadora com o contexto escolar, especialmente o engajamento em prol de mudanças neste cenário, consistiu em um diferencial para superar os obstáculos que iam se apresentando. O período inicial da pesquisa na vigência do ensino remoto emergencial, no qual o contato era limitado ao espaço virtual, exigiu criatividade para a organização do cenário social da pesquisa e sua continuidade. Ciente da importância de mobilizar o grupo à participação na pesquisa, a pesquisadora planejou e organizou um Simpósio, o qual denominou 'Circuito Pedagógico', onde, além de discutir a importância da pesquisa na escola e para o desenvolvimento profissional, oportunizou aos próprios profissionais da escola e da rede apresentarem seus trabalhos, discorrendo sobre a relevância dos temas escolhidos e como desenvolver uma pesquisa impactou a sua prática profissional.

A pesquisadora apresentou a pesquisa que desenvolveu no mestrado, exemplificando seu próprio processo de desenvolvimento e sua intenção de pesquisa para o doutorado. Destaca-se que foi extremamente positivo, aos profissionais da escola, ouvirem de vários colegas os desafios e aprendizados alcançados por eles, ao mesmo tempo que se rompia a ideia de

que um pesquisador é alguém que está acima ou distante do cotidiano profissional.

Ao longo da tese, é possível identificar a temporalidade (durante e pós-pandemia) como um fator considerado na análise, consistindo-se em um grande desafio, pois conferiu ao texto um aspecto mais descritivo e extenso. Muitos trechos de informações, dinâmicas e tramas relacionais retratadas consistiram importantes na construção da tese. Dessa forma, o texto apresenta de forma inédita, o cotidiano de uma escola com todas as suas fragilidades e potencialidades geradas nas ações e relações estabelecidas entre seus atores, pontos que convergiam às produções subjetivas e entrelaçaram as ações e relações pedagógicas com a subjetividade social da escola.

O modelo teórico gerado pela pesquisa, envolveu a temporalidade do fenômeno, na forma como as ações e relações pedagógicas iam se desenvolvendo, durante a pandemia na vigência do ERE, no retorno ao ensino presencial, explorando as relações e o posicionamento dos participantes como sujeitos e agentes e a permeabilidade recursiva entre a subjetividade social da escola e as ações e relações pedagógicas. A pesquisa conseguiu identificar mudanças relacionadas às concepções orientadoras no que se refere às formas de atuação, aprendizagens e acerca do que é ser professor, nos processos relacionais e o reconhecimento sobre as fragilidades do trabalho pedagógico da escola.

Consideramos como uma importante contribuição da pesquisa ao campo educacional, essa alternativa compreensiva à prática/ação pedagógica do professor, apresentada por Lopes (2024), ao explorar o conceito de ações e relações pedagógicas, evidenciando a dimensão subjetiva que permeia esse fazer. Para tal, ilustrou com exemplos do cotidiano escolar como as relações tecidas entre os profissionais da educação, em diversas funções, se entrelaçam e direcionam esse fazer, formando uma unidade.

O conceito de ações e relações pedagógicas, já vinha sendo desenvolvido teoricamente, mas ainda não havia sido explorado com centralidade numa tese (Rossato, Matos & Paula, 2018; Rossato e Lopes, 2023). A pesquisa de Lopes (2024) explorou aspectos intrínsecos a essas ações e relações pedagógicas, como a motivação, a criatividade, a reflexividade, a dialogicidade e a implicação, os quais emergiram em diferentes momentos e participantes da pesquisa. Esses aspectos, que muitas vezes figuram como atributos, emergiram sob a forma de recursos de enfrentamento em meio ao contexto atípico, onde os profissionais se viam tensionados, nos possibilitando defender a tese de que *“as mudanças nas produções da subjetividade social da escola, inter-relacionadas às ações e relações pedagógicas no contexto pesquisado, ocorreram por meio do empenho, reflexividade e protagonismo dos professores regentes e em outras funções, que emergiram na condição de agentes e sujeitos no cotidiano da escola”* (Lopes, 2024, p. 226)

Por meio do estudo do conceito de subjetividade social da escola, inova-se ao realizar uma pesquisa no curso de uma experiência de tensão e crise de parâmetros globais, como foi a pandemia de COVID-19. A pesquisadora, ao direcionar a atenção às produções que emergiram no curso da pandemia, reconheceu que os distintos fenômenos se inter-relacionam por meio da emocionalidade e que estes processos não estavam sob o controle de alguém que poderia a qualquer momento modificar a situação, sendo este um posicionamento possível a partir de um conhecimento teórico prévio. Por fim, a tese também constitui um registro histórico de como a pandemia afetou o trabalho dos professores e a escola, de modo especial na subjetividade social da escola.

A recursividade nas produções subjetivas de docência e orientação por professores do Mestrado Profissional em educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT (Teles, 2024)

A pesquisa desenvolvida por Teles (2024) coloca em discussão a complexidade do trabalho docente nos programas de pós-graduação, evidenciando tornar-se cada vez mais necessária a promoção de espaços de discussão, reflexão da prática e compartilhamento de experiências que permitam aos docentes e orientadores entender o novo perfil de estudantes que adentram a esses programas e o processo de formação para que se tornem novos pesquisadores. A orientação e a docência são processos complexos permeados por emoções e sistemas simbólicos produzidos ao longo da carreira do docente, bem como em diversas outras áreas da vida, gerando o desafio de se ampliar o olhar e reconhecer a existência de uma dimensão de natureza subjetiva envolvida nesse processo.

A complexidade da formação de novos pesquisadores para a EPT e a heterogeneidade de profissões, de experiências com o contexto acadêmico, de motivações, de expectativas e de interesses trazidos por discentes e docentes para o programa, podem se apresentar como fatores tensionadores da atuação docente, gerando produções subjetivas que podem impactar os posicionamentos frente à docência e a orientação nesse contexto educativo.

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a recursividade na produção dos sentidos subjetivos para a configuração subjetiva de docência e de orientação de professores do mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), direcionando o olhar na investigação sobre como os sentidos subjetivos produzidos nas experiências vividas em contextos acadêmicos no ensino superior expressam-se e integram diferentes configurações subjetivas de docência e orientação, gerando posicionamentos

dos professores frente ao exercício profissional docente no ProfEPT.

Participaram da pesquisa dois orientadores do ProfEPT que atuam na docência e orientação de Mestrado Profissional. A pesquisa foi realizada por meio de dinâmicas conversacionais com temáticas previamente concebidas, em diferentes momentos, bem como por meio de complemento de frases. Em todos os momentos da investigação o protagonismo e a experiência na temática pesquisada, por parte da pesquisadora, foram fundamentais para que os encontros fossem de diálogos promotores da reflexão dos participantes no curso da investigação. Importante frisar que o processo de produção de sentidos subjetivos não pode ser estudado somente a partir de comportamentos visíveis e observáveis, diretamente associados a fatores externos. Os sentidos subjetivos são produções individuais geradas em diferentes áreas da vida que constituem e movimentam a subjetividade, permitindo ao indivíduo mudar a qualidade das inter-relações nas diferentes áreas da vida, podendo mudar os posicionamentos frente às dinâmicas dos contextos sociais.

Com a tese avança-se nos estudos da relação recursiva dos sentidos subjetivos que integram configurações subjetivas, em uma produção contínua, constituída pelos processos simbólico-emocionais que emergem no contexto das práticas de docência e orientação, partindo da premissa de que a docência e a orientação são duas ações que se complementam para a atuação profissional docente neste contexto acadêmico. A pesquisa nos possibilitou estudar as configurações subjetivas da docência e da orientação constituídas pelos sentidos subjetivos produzidos no tensionamento entre os elementos da história das práticas profissionais em outros contextos e os elementos na atuação profissional no ProfEPT.

As produções subjetivas são por nós compreendidas na intersecção entre o social e o individual e se dão nas inter-

relações que ocorrem em diferentes espaços sociais, não se configurando como uma soma, nem tampouco uma sobreposição, mas de forma que o social e o individual vão, recursivamente, constituindo-se em configurações subjetivas. O caráter recursivo da subjetividade permite compreender de que forma as produções subjetivas individuais são geradas na cultura e, ao mesmo tempo, participam da construção da cultura, podendo ser modificadas por ela com novas formas de subjetivação. Nesse sistema de recursividade, a subjetividade individual e a subjetividade social vão se constituindo reciprocamente, rompendo com a dicotomia entre individual e social, bem como com o isolamento da produção subjetiva do indivíduo. Os processos subjetivos podem acontecer tanto nas ações e relações diretas entre os indivíduos como por meio de sistemas simbólicos, constituídos socialmente (Mitjás Martínez e González Rey, 2017a; Rossato, Matos e Paula, 2018).

O movimento recursivo apresenta-se como norteador da compreensão de como uma produção subjetiva permeia outra produção subjetiva em um fluxo contínuo, a partir dos sentidos subjetivos produzidos ao longo das experiências vividas e que se atualizam no presente em novas produções subjetivas, sendo que estas participarão de futuras produções subjetivas em um processo no qual, sendo produtos dos sentidos subjetivos, também serão produtoras de novos sentidos subjetivos, caracterizado o caráter histórico da subjetividade. Os sentidos subjetivos, sendo produções constantes, possibilitam conjecturar sobre as formas de singularização dos processos sociais que caracterizam uma experiência vivida (González Rey & Mitjás Martínez, 2017a).

O caráter recursivo nas produções subjetivas pode ser representado no dinamismo e na complexidade da unidade simbólico-emocional na produção dos sentidos subjetivos, nos quais as emoções participam da produção simbólica, produzida a partir delas. Tem-se como tese que *“os sentidos subjetivos produzidos em torno da docência também*

participam como sentidos subjetivos na configuração subjetiva de orientação, assim como os sentidos subjetivos produzidos em torno da orientação participam como sentidos subjetivos na configuração subjetiva da docência, demonstrando um processo recursivo” (Teles, 2024, p. 131). Esse pensamento não linear, de circularidade recursiva, desafia-nos a pensar na especificidade complexa da pós-graduação *stricto sensu*, como uma sociedade com indivíduos que produzem subjetividade por meio da docência e da orientação.

Considerações finais

A pesquisa da subjetividade no contexto educacional é um exercício de alta complexidade, por tratar-se de um tema fluido, não passível de controle, sutil em sua constituição e expressão, exigindo pesquisadores bem qualificados nas bases teóricas, epistemológicas e metodológicas da pesquisa. Por meio das pesquisas apresentadas, podemos destacar alguns pontos, conforme expostos a seguir:

- O espaço e a prática educacional são relacionais, não podendo ser concebido e pesquisado isolado da dinâmica da vida das pessoas que os constituem. As relações implicadas nas ações pedagógicas permeiam o cotidiano educacional com protagonismo marcante, como pôde ser evidenciado nas quatro pesquisas desenvolvidas, mesmo quando não fazia parte dos seus objetivos;
- A dimensão histórica expressa na subjetividade individual e social toma formas inéditas no cotidiano da escola, e merece ser estudada em sua complexidade, para além das representações e crenças expressas verbalmente. A história de vida dos atores escolares, bem como a história da instituição escolar e comunidade onde está inserida, se expressam na constituição da subjetividade social da escola;

- As mudanças subjetivas, sejam elas individuais ou sociais, são fruto do desenvolvimento de novos recursos subjetivos, de natureza simbólico-emocional. Mudanças na configuração subjetiva da formação, da aprendizagem, da relação, da orientação, da docência, são movimentos que merecem investimentos para além das tecnologias e liturgias desenhadas para o ensinar o aprender.
- A emergência da condição de agente e de sujeito no contexto educacional é desejada entre os seus diferentes atores e pode ser promovida por meio da criação de espaços de diálogo e criação que valorizem o inédito criativo e a crítica propositiva.

Destaca-se, por fim, que a obra de Fernando González Rey vem ganhando cada vez mais visibilidade nacional e internacional, por constituir-se num referencial teórico-epistemológico-metodológico, com profunda coerência interna, que constitui-se numa via compreensiva das produções subjetivas geradas nas experiências individuais e sociais. O valor heurístico de uma obra está na possibilidade de sustentar problemas inéditos, integrar compreensões, criar alternativas compreensivas e deslocar o olhar para dimensões que historicamente ficaram subjugadas no interior dos contextos educativos. Tudo isso é possível encontrar nas pesquisas citadas, dentre muitas outras que têm sido desenvolvidas.

Referências

González Rey, F. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia? Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 8 n. 1, p. 20-34.

- González Rey, F. (2005) Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação. São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. (2002) Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- González Rey, F. (1997). Epistemología cualitativa y subjetividad. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F.; Mitjás Martínez, A. (2017a). Subjetividade: teoria, epistemologia e método. Campinas, SP: Alínea.
- González Rey, F.; Mitjás Martínez, A. (2017b). El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. PTCEDH, v. 13, n. 2, jun.
- González Rey, F.; Mitjás Martínez, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. Psicoperspectivas, 15(1), p. 5-16
- Lopes, T. S. S (2024). Mudanças nas produções da subjetividade social da escola em inter-relação com as ações e relações pedagógicas em tempos de pandemia. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Universidade de Brasília, Brasília.
- Mitjás Martínez, A. (2020). Subjetividade social: Desafios de um conceito. In Albertina Mitjás Martínez; Maria Carmen V. R. Tacca; Roberto Valdés Puentes. (Org.). Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea. p. 47-66.
- Mitjás Martínez, A. (2022). A obra de Fernando González Rey: gênese, desenvolvimento e desafios atuais. Albertina Mitjás Martínez; Maria Carmen V. R. Tacca; Roberto Valdés Puentes. (Org.). Teoria da

subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. Campinas: Alínea. p. 21-44.

Mitjás Martínez, A.; González Rey, F. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: contribuições da teoria da subjetividade. In: Maristela Rossato; Vannúzia Leal Perez (Orgs.). Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, p. 13-46.

Mitjás Martínez, A.; González Rey, F. (2017). Psicologia, educação e aprendizagem escolar – avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. SP: Cortez.

Rossato, M. (2022). A emergência do sujeito em diferentes contextos de pesquisa e prática social. In: Albertina Mitjás Martínez; Maria Carmen V. R. Tacca; Roberto Valdés Puentes. (Org.). Teoria da subjetividade como perspectiva crítica: desenvolvimento, implicações e desafios atuais. 1ed. Campinas: Alínea, p. 119-138.

Rossato, M.; Assunção, R. (2019). O desenvolvimento subjetivo no processo de formação docente. In: Maristela Rossato; Vannúzia Leal Perez (Orgs.). Formação de educadores e psicólogos: contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Curitiba: Appris, p. 47-68.

Rossato, M.; Lopes, T. S. S. (2023). A dimensão subjetiva das ações e relações pedagógicas: reflexões a partir do ensino remoto emergencial. In: Maristela Rossato; Cristina Madeira-Coelho; Alexandra Ayach Anache. (Org.). O que aprendemos com a pandemia? Reflexões orientadas pela Teoria da Subjetividade sobre os processos de ensinar e aprender. São Paulo: Pedro & João, p. 23-54.

- Rossato, M.; Mitjans Martínez, A. (2018). Contribuições da metodologia construtivo-interpretativa na pesquisa sobre o desenvolvimento da subjetividade. *Revista Lusófona de Educação*, v. 40.
- Rossato, M.; Mitjans Martínez, A. (2015). A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. In: Alexandra Ayach Anache; Beatriz Judith Lima Scoz; Marisa Irene Siqueira Castanho. (Org.). *Sociedade contemporânea: subjetividade e educação*. São Paulo: MEMNOM, p. 33-53.
- Rossato, M.; Mitjans Martínez, A. (2013). Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 17, p. 289-298.
- Rossato, M.; Ramos, W. M. (2020). Subjectivity in the development processes of the person: complexities and challenges in the work of Fernando González Rey. *Revista de Psicología*, v.1.
- Rossato, M.; Matos J. F.; Paula, R. M. (2018). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista (Online)*, v. 34.
- Sá, R. A. (2015). Em busca de uma Pedagogia Complexa. In Marilda Aparecida Behrens e R. T. (ors). *Complexidade e Transdisciplinaridade: Novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. Curitiba: Apris. p. 61-74.
- Sá, R. A. (2019). Contribuições teórico-metodológicas do Pensamento Complexo para a construção de uma Pedagogia Complexa. In Ricardo Antunes de Sá e Marilda Aparecida Behrens. *Teoria da complexidade – contribuições epistemológicas e metodológicas para uma pedagogia complexa*. Curitiba, Apris, p. 17-64.

- Santos, G. C. S. (2020). Expressões da subjetividade social na experiência docente e a educação de alunas com deficiência: Tessituras e implicações complexas. In Albertina Mitjans Martínez, Maria Carmem V. R. Tacca; Roberto Valdez Puentes (Orgs.) Teoria da Subjetividade: Discussões teóricas e metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, p. 85-102.
- Silva, F. B. M. R (2022). A configuração subjetiva da relação profissional dos integrantes da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem-EEAA. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, G. J. (2023). Mudanças nas produções subjetivas em processo de formação profissional continuada do(a) pedagogo(a) escolar da Equipe Especializada e Apoio à Aprendizagem- EEAA. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Universidade de Brasília, Brasília.
- Teles, S. M. (2024). A recursividade nas produções subjetivas de docência e orientação por professores do Mestrado Profissional em educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar). Universidade de Brasília, Brasília.

Capítulo 07.

Maternidade no ensino superior: desigualdades de gênero nos desafios do acesso e permanência de universitárias que são mães¹

Eneida Santiago
Natália Duarte Tinti

O presente ensaio teórico objetiva produzir discussões quanto aos desafios de acesso e em especial, a permanência e diplomação no ensino superior de universitárias que são mães. A partir do resgate da literatura, problematizamos como a maternidade tem se constituído um desafio para que as mulheres ocupem os bancos universitários e concluam uma formação superior. Nossa hipótese é de que a escassez de políticas de acesso e permanência universitária que contemplem as mulheres que são mães e desejam realizar uma formação universitária fortalece a desigualdade de gênero no contexto do ensino superior. Quando há tais políticas, compreendemos que elas se mostram frágeis, como problematizamos nas próximas páginas.

Defendemos que os cuidados com uma criança, independentemente da idade, é responsabilidade da mãe e do pai, podendo ser incluídos outros como rede de apoio, remunerada ou não. No entanto, fizemos a opção nesta discussão em focar elas, as mulheres que são mães e desejam

¹ Este texto é fruto da pesquisa de Iniciação Científica (PROIC – UEL), intitulada, “Políticas de permanência no ensino superior para universitárias-mães: uma revisão de literatura”, concluída em 2023.

ser ou já são, universitárias. É neste contexto complexo e de muitas nuances que esperamos contribuir ajudando a dar visibilidade a estas pautas para a comunidade universitária em geral, assim como, para a não universitária, como as agências de fomento e os gestores de processos diversos envolvendo o ensino superior, assim como, as arenas políticas e os círculos de debates para a formulação de políticas públicas. Além disso, esperamos que as provocações e tensionamentos que aqui traremos, possam auxiliar a constituição de agendas de pesquisas que coloquem as mulheres e suas vivências de maternagens, como protagonistas.

Por fim, esclarecemos que nesta discussão denominamos estas mulheres, estudantes de graduação que possuem filhos de universitárias-mães ou estudantes-mães.

Mulheres Nos Bancos Universitários

No Brasil, chegar aos bancos de faculdades e universidades constitui por si só, um desafio. Dados da PNAD Contínua², do IBGE (2024a), indicaram que em 2023, apenas 23,1% da população brasileira tinha ensino superior completo. Destes, 21,3% eram mulheres com 25 anos ou mais, em oposição, 16,8% eram homens na mesma faixa etária. Apesar de constituírem a maioria, a presença delas nas universidades, é historicamente recente.

Somente durante o período colonial no Brasil, as mulheres passaram a ter direito à instrução escolar. A educação, realizada em casa, impunha a elas a capacitação

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) conduzida pelo IBGE com o objetivo de produzir informações através do levantamento e análise de dados sobre a inserção da população no mercado de trabalho.

para os cuidados com o lar e o bem-estar familiar. Mais tarde, por volta de 1870, a disponibilização da educação profissional carregava o objetivo de estimular a mulher à independência financeira e ao mesmo tempo, contribuir para o progresso da nação brasileira com brasileiras mais capacitadas. Em busca destes objetivos, dentre outras estratégias, ocorreram investimentos na formação docente, em um processo de feminização das escolas normais com a qualificação de um número grande de professoras. “Convencionou-se que, por suas características maternais, a escola seria um ‘bom lugar’ ao qual as mulheres poderiam se dedicar associando seus dons maternos à escolarização das crianças” (Gazola, Faria Filho, Bahiense, Silva & Marques, 2022, p. 106, destaque dos autores).

Mesmo em condições restritas, a formação e a posterior atuação laboral delas não poderia impedir sua dedicação às prendas domésticas, sendo comum a evasão escolar e do mercado de trabalho após o casamento, em especial entre a elite. Em contexto de inexistência de métodos contraceptivos, as jovens recém-casadas com muita rapidez deixavam a educação formal devido às gestações (Pereira & Fávero, 2017), o que as destinavam mais uma vez, ao exercício exclusivo das funções materna e de esposa.

Em 1879, como um divisor de águas na história da educação das mulheres no Brasil, a aprovação da Lei da Reforma do Ensino Livre, mesmo que cercada por críticas ao longo de sua tramitação, permitiu o acesso delas às escolas públicas de ensino superior. No entanto, a matrícula da estudante somente poderia ser feita por seu pai ou marido (Gazola et al, 2022).

Nas décadas seguintes, o aumento da população feminina no país foi acompanhado do significativo incremento de matrículas delas em escolas normais, produzindo como desdobramento que por volta de 1906, cerca de 70% dos professores, em especial do ensino primário, eram mulheres

(Hahner, 2010). Neste contexto, as reivindicações e o uso de estratégias para facilitar o acesso das mulheres à educação - para além das escolas normais - eram sustentadas na defesa da necessidade de qualificação profissional delas para o mercado de trabalho. O acesso ao ensino superior ainda era uma realidade distante para a maioria das mulheres. Algumas que conseguissem acessar formações em áreas primordialmente masculinas, como medicina e direito, era devido ao privilégio de ser uma das filhas da classe abastada (Hahner, 1981). Somente a partir da década de 1960, “[...] as mulheres brasileiras começaram a ter presença, de fato, no ensino superior” (Souza & Sardenberg, 2013, p.4), apesar disto, elas constantemente vivenciavam situações de hostilidade de estudantes masculinos (Hahner, 2011).

No período entre 1970 e 1990, o processo de escolarização avançou, diminuindo o número de brasileiros que não concluíam qualquer curso em algum dos níveis educacionais. Especificamente no ensino superior, no mesmo período, houve o avanço das universidades estaduais e federais, bem como de algumas instituições privadas. Em 1988, a Constituição promulgada trouxe a educação como um dos direitos fundamentais, colocando esta como pauta na agenda de governo para a formulação e implementação de políticas públicas a partir do entendimento da educação como uma importante estratégia de redução de desigualdades sociais (Guedes, 2008). Tais políticas e a compreensão da educação como um caminho possível de ascensão social, fomentaram o aumento no número de mulheres que se matricularam no ensino superior, bem como, de mulheres diplomadas, diminuindo significativamente a defasagem entre homens e mulheres com formação superior (Ribeiro & Vieira, 2023, pp. 15-16). Historicamente, “[...] levou praticamente um século desde a permissão para que as mulheres frequentassem cursos de Ensino Superior no Brasil até que houvesse uma equivalência entre homens e mulheres

com diplomas nessa modalidade de ensino” (Ribeiro & Vieira, 2023, pp. 15-16).

Para as mulheres, a procura pela escolarização de nível superior veio acompanhada da expectativa de conquistar um pouco mais de independência financeira (Pinsky, 2006). Já com a formação obtida, a perspectiva de maior inserção no mercado de trabalho se tornava mais palpável (Ribeiro & Vieira, 2023). No mercado, maior equiparidade de oportunidades entre mulheres e homens se colocava como possível (Pinsky, 2006). Nos anos 2000, as mulheres em alguma graduação estavam geralmente na faixa etária de 20 a 29 anos e representavam 59,6% dos estudantes universitários, ou seja, mais da metade do total de discentes.

No entanto, para além da conquista naquelas décadas, de condições mais realistas de acessar o ensino superior, com o maior ingresso das mulheres na academia, vários outros aspectos se colocaram como necessários de serem considerados no contexto educacional e social com a finalidade de fortalecer a progressão e a diplomação destas universitárias.

Maternidade Compulsória

No ocidente, a noção de sexualidade vem sendo construída sustentada por configurações históricas e sociais, produzindo e sendo produzida a partir de discursos de verdade e práticas de poder. Neste contexto, a medicina, assim como outras instâncias, é autora e propagadora de discursos científicos e práticas institucionalizadas, sendo destacada aqui como uma importante agenciadora de noções e proposições orientadoras de formas de ser e viver impostas como absolutas, vindo a servir como normas, como referências de prescrições de posturas e condutas (Foucault, 2009).

Ao voltarmos nossos olhares para o fenômeno da maternidade, percebemos nos processos sociais e científicos a

imposição desta como processo biológico imperativo do tornar-se mulher, ou seja, como “[...] produção do discurso normativo do gênero feminino pela função social da maternidade” (Souza & Cascaes, 2008, p. 87). Neste cenário, a maternidade se colocava como principal “função” da mulher que, necessariamente, deveria estar casada, e assim, em desdobramento, ser a cuidadora do marido, da prole e do lar. Trata-se da maternidade compulsória.

Tais referências são pautadas a partir de “[...] discursos científicos que definiam o ser humano segundo uma natureza biológica, inexorável, e ainda, segundo uma concepção progressista e excludente da história” (Souza & Cascaes, 2008, p. 85), que as tornam excluídas de variadas instâncias da vida social e política, ficando restritas aos espaços privados (Narvaz & Koller, 2006; Neves & Nogueira, 2004; Santiago, 2022).

O confinamento ao espaço doméstico configurado como estratégia de controle das mulheres, se sustenta pela estrutura patriarcal organizadora da vida social contemporânea. Segundo Saffioti (1987), o patriarcado se constitui em um sistema de dominação e exploração, configurado pela figura masculina como dominante/explorador e a figura feminina como dominada/explorada. Ao feminino, são impostos deveres e obrigações que a restringe aos papéis biologicamente demarcados e socialmente constituídos, como aqueles que impõem a maternidade como imperativa.

Badinter (1980), discute o papel que as instâncias religiosas, científicas e econômicas exerceram na fundamentação da concepção materna, contribuindo para a subalternização da figura feminina em detrimento da masculina. Ao discorrer sobre o ideal feminino pautado pelo gerir e cuidar dos filhos, marido, e lar, e sobre como os processos de sexualidade feminina foram construídos, Foucault (2009) instigou a ideia de que a sexualidade está

diretamente atravessada pelo contexto histórico, político, cultural, bem como, aos desejos da classe dominante de cada época. Nos séculos XVIII e XIX, os corpos femininos eram tidos como de fácil domesticação. Práticas de coerção e submissão colocavam estes corpos a serviço de gerar os futuros herdeiros para a classe burguesa e o capitalismo.

Considerando o processo constitutivo da identidade feminina, pode-se dizer que histórica e socialmente a experiência de ser mulher, restrita aos deveres do casamento, impunha, entre outras dimensões, a dificuldade do acesso delas à educação formal que ainda se restringia ao aprendizado de trabalhos domésticos.

Quando mães, as mulheres são igualmente cobradas a assumirem uma condição muito demarcada quanto às possibilidades e barreiras normativas na construção e no exercício de uma maternagem considerada como correta. Mais do que a capacidade de parir, é a capacidade de cuidar que designa a boa mãe, compreensão pautada na noção de dispositivo da maternidade.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault (2021) enuncia o conceito de dispositivo como um conjunto heterogêneo de diferentes ordens que são de discursos, práticas e instituições que articulam uma trama composta pelo dito e pelo não dito e que produz e controla corpos, subjetividades e existências. No caso do dispositivo da maternidade, a produção discursiva, irá diferenciar o que constitui a boa mãe e a mãe falha, entrelaçando saberes morais, médicos, pedagógicos e religiosos, e assim, vindo a normatizar, a restringir a existência de ser mulher a ser mãe.

Compreender a maternidade enquanto dispositivo é dizer que essa recobre todo campo social, afetando a todos os corpos, ainda que de forma desigual. É afirmar que a maternidade opera como um conjunto de

elementos que constroem os corpos a se manterem nos limites ficcionados das identidades (Matias, Barone & Rodrigues, 2021, p. 08).

Neste contexto, a única conduta materna esperada é restrita ao lar, de dedicação aos afazeres domésticos, em especial, à prole. O amor se traduz em cuidado. A mulher normal, ciente de seu lugar e seus papéis, carrega um senso de dedicação e sacrifício (Badinter, 1980). As atribuições destinadas às mulheres que são mães, são histórica e socialmente construídas e estabelecem critérios que, muitas vezes, sobrecarregam as mulheres.

A partir de um recorte histórico, Badinter (1980) apontou que somente após os anos 1760 passaram a existir publicações que recomendavam que as mães cuidassem pessoalmente dos seus filhos. As amas de leite e outras cuidadoras, até então muito comuns, passaram a ser substituídas pelos cuidados diretos das mães. Tal imperativo é tido com o pano de fundo da importância que o Estado colocou em “salvar” as crianças de mortes prematuras, e que para “[...] operar esse salvamento, era preciso convencer as mães a se aplicarem às tarefas esquecidas” (Badinter, 1980, p.122).

A experiência da maternidade e o determinismo do que é ser uma boa mãe, socialmente construídos e biologicamente fixados, impuseram às mulheres normatizações de que elementos e determinações qualificam o amor materno como sentimento natural e inato a todas elas, carecendo ser apenas adequadamente nutrido. Assim, a boa mãe é aquela que se dedica ao papel integralmente, sendo presença constante, dispendendo afeto e atenção incondicionais, sem medir esforços, mesmo que isso exija superação de cansaço, renúncia dos seus desejos e necessidades. Lembremos do dizer popular: ser mãe é padecer no paraíso.

Desigualdades De Gênero Na Vida Social E Política Das Mulheres

A partir de estudos que promovem a sistematização de diversos indicadores sociais da vida da população brasileira, periodicamente o IBGE publica levantamentos que nomeia de Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil (Brasil, 2019b; 2024b). São diversos os pontos de análise que direta e indiretamente envolvem a vida social e política de meninas e mulheres. A própria publicação destaca a necessidade de, para além de examinar as estatísticas “frias”, é importante considerar interseccionais por evidenciar desigualdades não só entre homens e mulheres, mas entre as próprias mulheres. Isto significa dizer que a partir da literatura e publicações oficiais, há indicações de que “[...] cor ou raça, ser pessoa com deficiência, morar em áreas urbanas ou rurais, entre outros, podem, quando combinados, causar impactos significativos sobre a vida das pessoas, reforçando e ampliando as desigualdades” (Brasil, 2024b, p. 02). Além de considerar tais recomendações, trazemos aqui a necessidade de colocar em diálogo os dados e análises do IBGE, com a literatura científica.

Dados oficiais evidenciaram (Brasil, 2024b), que em 2022, as mulheres dedicavam em média, 11,7 horas semanais às atividades domésticas não remuneradas, tais como, afazeres do lar e cuidados com outras pessoas como crianças e idosos. Os homens dedicavam, em média, metade deste tempo. Em um recorte por raça, as horas de dedicação das mulheres negras sofriam um aumento de mais 1,6 horas quando comparadas às de mulheres brancas. Quanto aos homens negros, não havia qualquer alteração. Considerando o rendimento familiar *per capita*, as mulheres da faixa com os menores rendimentos dedicavam 7,3 horas a mais ao trabalho não remunerado do que as da faixa com maiores rendimentos. Entre os homens, praticamente não houve alteração nos

dados. Uma das hipóteses para tais diferenças é a de que as famílias com maiores rendimentos tinham maior possibilidade de utilizar a estratégia de contratação de trabalho doméstico pago, como faxineiras e babás, para suprir grande parte da necessidade de realização de atividades do lar. No entanto, mesmo recorrendo ao trabalho pago, em uma leitura externa, nota-se que este ainda se configura como um trabalho de encargo feminino, já que os mesmos dados de 2022, indicavam que no Brasil, as mulheres eram 91,3% do contingente de trabalhadores domésticos pagos (Brasil, 2024b).

No Brasil, a maior responsabilidade delas com os afazeres domésticos é apontada como um importante fator de restrição de participação efetiva no mercado de trabalho (Brasil, 2024b), da vida política, como nos mostra a reduzida presença de mulheres em posições parlamentares eletivas (Brasil, 2022b; 2024b; Narvaz & Koller, 2006), de menor ocupação de posições de liderança e tomada de decisões de setores públicos e privados, como cargos ministeriais e gerenciais (Brasil, 2024b; Narvaz & Koller, 2006), de afastamento dos bancos universitários (Brasil, 2022a; 2024b; Neves & Nogueira, 2004; Nogueira 2001; Santiago, 2022), do menor acesso ao universo acadêmico-científico de produção de conhecimento, como a docência e pesquisa em posições mais avançadas na carreira acadêmica (Brasil, 2022a; *Parent In Science*, 2021; Santiago, 2020; 2022).

Percorrendo Labirintos Para Chegar Ao Ensino Superior

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2019b), considerando faixas de intervalos de idade entre 25 e 64 anos, em todos os grupos etários, as mulheres apresentavam maior taxa de escolarização no ensino superior do que os homens. Os dados se alteravam a partir dos 65 anos, quando eles se tornavam a maioria com ensino superior completo, provavelmente

evidenciando as dificuldades do passado delas para acessarem e concluírem um universitário.

O Censo da Educação Superior de 2021 (Brasil, 2022a), mostrou que 58,1% dos matriculados em instituições de ensino superior no Brasil, eram mulheres. Com 25 anos ou mais, 21,3% delas possuía instrução em nível superior (Brasil, 2024b). Mesmo sendo a maioria no ensino superior, as mulheres tendem a se concentrar em alguns cursos. A partir de dados de 2019 (Brasil, 2022a; Peduzzi, 2020), dentre os matriculados nos cursos de Pedagogia no Brasil, 92,5% eram mulheres; no curso de Serviço Social, elas eram 89,9%; em Nutrição, 84,1%; em Enfermagem, 83,8%. Em 2021, nos cursos de licenciatura, pouco mais de 72% dos discentes eram mulheres (Brasil, 2022a).

Vimos historicamente como os cuidados com o lar, o marido e os filhos foram concebidos sustentados pelo entendimento de que se tratava de uma função natural das mulheres. Nas últimas décadas, muitas conseguiram chegar à universidade, mas tendem a se concentrar em áreas que supostamente solicitam maior sensibilidade e outras características ainda muito articuladas ao ser mulher. Seria esta tendência, mesmo nestes anos mais recentes, de concentração de estudantes universitárias em áreas de saúde e educação um desdobramento contemporâneo da construção histórica e social de algumas atividades serem mais coerentes com a natureza feminina (Del Priore, 1997; Nogueira, 2001), como acima abordamos de forma sucinta?

Dados de 2019, mostraram que naquele momento, as mulheres eram 51,1% dos estudantes no ensino superior brasileiro (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES, 2019). Nos anos seguintes, elas se tornaram 58,1% do total de matriculados em instituições de ensino superior no Brasil (Brasil, 2022a; 2024b). Tais dados podem ser compreendidos como desdobramentos da maior presença delas também no

ensino médio, bem como, dos indicativos de que os homens formam a maioria nos índices de evasão escolar neste mesmo nível, muito provavelmente, devido a entrada “precoce” no mercado de trabalho (ANDIFES, 2019).

Quanto à parentalidade no ensino superior brasileiro, em 2018, 11,4% de estudantes homens e mulheres de instituições federais de ensino superior, possuíam pelo menos um filho, ou seja, um em cada dez estudantes tinham filhos. Destes, 6,4% tinham um filho, porcentagem que decrescia conforme se aumentava o número de filhos. Mulheres e homens universitários com 4 filhos ou mais, eram 0,5%, do total.

Ao buscar informações sobre com quem ficavam estes filhos com menos de 5 anos dos pais e mães que possuíam pelo menos uma criança, os dados mostravam que as mães dependiam menos do suporte familiar do que os pais, precisando responsabilizar-se pela busca de outros arranjos de cuidados que era, por vezes, precarizados. Um número muito maior de mães declarou precisar levar seus filhos para a universidade para frequentar as atividades acadêmicas; buscavam instituições educacionais públicas e privadas; usavam o serviço de creche das universidades, quando tinha disponível; usavam serviços de cuidados remunerados, como babás e empregadas domésticas (ANDIFES, 2019).

Considerando os tradicionais papéis de sexo, pode-se supor que estudantes do sexo masculino encontrem mais facilmente familiares dispostos a assumir a responsabilidade do cuidado com seus filhos (incluindo as próprias mães, tias, avós e avôs), enquanto estudantes do sexo feminino seriam cultural e socialmente impelidas a assumir, elas próprias, tal responsabilidade (ANDIFES, 2019, p. 63).

Entre os estudantes, pais e mães, que tinham filhos, pouco mais de 65% diziam depender unicamente do auxílio financeiro da família para se dedicar aos estudos, sendo que apenas 6,5% diziam poder contar com o fornecimento de medidas de assistência estudantil por parte da instituição que estavam vinculados (ANDIFES, 2019; *Parent In Science*, 2021). Se as mulheres são a maioria no ensino superior e em cada dez universitários possuem filhos, a perspectiva que podemos assumir é de que elas, no ensino superior, formam a maioria do grupo de estudantes com filhos, são universitárias e mães, e assim, precisam assumir os desafios concretos que acima mencionamos.

Maternagens Possíveis

Nas últimas décadas, os arranjos familiares, ou seja, as formas como as famílias são compostas, passaram a ser cada vez mais diversos nos domicílios brasileiros. As famílias monoparentais, aquelas em que apenas um homem ou uma mulher é o responsável e não há cônjuge, aumentou de forma significativa. Os lares em que uma mulher é a única fonte de renda e responsável pelo lar, a mãe solo, com filhos e/ou parentes e sem cônjuge, estes lares passaram a ser 28,8% de todos os domicílios familiares em território nacional. Já as famílias monoparentais com o homem como responsável e com filhos e/ou parentes, são apenas 4,6% (Brasil, 2022b).

O exercício da parentalidade exige muitos atributos como tempo e dedicação para a realização de tarefas diversas que envolvem os filhos e o lar. Quanto menores os filhos, maior a intensidade de solicitação de dedicação. A constituição de redes de apoio e o compartilhamento de cuidados com familiares (avós, tias, sogras), se coloca como uma estratégia importante e necessária para muitas mães. Assim como, as redes institucionais e públicas como creches e centros de educação infantil. Como parte destes arranjos, o suporte remunerado, como berçários e escolinhas pagas e serviços de

babás e empregadas domésticas, também são alternativas, mas apenas para alguns, aqueles com condições financeiras favoráveis.

Ser mãe e buscar o ensino superior requer muitos atributos que vão desde organização para conseguir dispor de horas de estudo até estratégias financeiras: produzir articulações no trabalho, tentar constituir redes de apoio para os filhos, identificar fontes financeiras que permitam assumir compromissos financeiros a longo prazo com uma instituição privada. São condições que, em tese, podem aumentar as chances de acesso às instituições de ensino superior públicas ou privadas.

Quando no ensino superior, os arranjos continuam sendo imprescindíveis para que a frequência às atividades de sala de aula e quando for o caso, estágios, ocorram de forma satisfatória. Em caso de instituição privada, há os custos mensais que precisam ser realizados com pontualidade.

Para todos os estudantes e nas muitas etapas para inserção e progressão no ensino superior, há desafios. Defendemos e os dados mostram isto, que para aquelas que são mães, há degraus específicos que se engendram ou se intensificam a partir da maternidade, no entanto, a invisibilização destas condições e os atravessamentos que produzem, persistem.

Destacamos apenas dois exemplos de processos que se fossem diferentes, poderiam produzir impactos positivos para mulheres que são mães. Um mecanismo de ação afirmativa para ingresso ao ensino superior, a Lei de Cotas, originalmente de 2012 (Brasil, 2012) e atualizada em 2023 (Brasil, 2023), não contempla em seu texto o perfil de ser mãe ou pai, independentemente da idade da criança. Na mesma condição, não é considerado o critério “ter filhos” para acesso de forma diferenciada ao FIES (Fundo de Financiamento Estudantil), que permite financiar até 100% dos encargos educacionais de uma instituição privada. A não consideração

da maternidade também ocorre quando olhamos o FIES Social. Todos são programas governamentais que poderiam contribuir de forma decisiva, para o acesso, a permanência e a conclusão de um curso de graduação em uma instituição pública ou privada (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2024).

Quando tais programas não consideram ser mãe como um perfil diferenciado para candidatura, perde-se a oportunidade de se fazer uma análise interseccional da maternidade. Alguns poderiam argumentar que mulheres que são mães têm a opção de buscar tais programas por outra via, a da vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, mulheres em vulnerabilidade social e econômica e que são mães, em especial as que vivenciam a maternidade solo, apresentam uma condição de somatória de vulnerabilidades, agravando, de forma ampliada, mais ainda sua condição (Magalhães, Nascimento & Rocha, 2022; Santos, 2021).

Mães solo tendem a apresentar menor percepção de qualidade de vida; falta de recursos financeiros; maior percepção de insegurança alimentar e nutricional, falta de apoio social e familiar, abandono do parceiro (Santos, 2021). Ou seja, estar em vulnerabilidade socioeconômica e ser mãe, constitui uma condição que pode potencialmente afastar mais ainda do ensino superior. Fazer uma análise interseccional da maternidade contribuiria para que esta fosse compreendida como um marcador social de desigualdade e assim, produtor de apagamentos do ser mulher e ser mãe, vindo a fragilizar mais ainda sua condição de cidadão e assim, seu direito de acesso à educação.

A partir de diversas vias construídas para chegar ao ensino superior, as mulheres, mães e agora universitárias, encontram na academia tramas implícitas e explícitas que articulam dinâmicas de gênero que produzem e/ou acentuam desigualdades entre homens e mulheres e mesmo, entre mulheres com filhos e mulheres sem filhos.

A maternidade, assim como, a paternidade, traz desafios e responsabilidades diversas, assim como uma formação universitária. No entanto, não é possível dizer que a trajetória e a experiência da graduação de um curso superior será a mesma para homens e mulheres, posicionamento que assumimos e defendemos nestas páginas.

Ser Universitária E/Ou Ser Mãe: Conciliar É Possível?

Apesar dos cuidados com os filhos serem de igual responsabilidade de mães e pais, como vimos, os dados evidenciam que 28,8% dos domicílios familiares brasileiros têm mulheres como as únicas responsáveis com o lar (cuidado e sustento dos filhos, realização dos afazeres domésticos, cuidados com outros familiares, como pais e avôs etc.), as chamadas de famílias monoparentais (Brasil, 2022b).

Quando universitárias e mães, são atribuídas para muitas delas, além das obrigações educacionais já previstas, imposições financeiras e domésticas que se colocam de forma mais imperativa quando constituem uma família monoparental. De acordo com os dados da PNAD - Educação (Brasil, 2019a), a necessidade de realizar afazeres domésticos e cuidados de pessoas, se configura como principal motivo da evasão escolar para 36,7% das mulheres de até 29 anos, que estão no ensino superior brasileiro. Tal condição reforça a perspectiva já apresentada acima de como, ainda na atualidade, as demandas do lar se colocam de forma incisiva na vida das mulheres, em especial em grupos com maior vulnerabilidade socioeconômica. Quanto aos homens no ensino superior e na mesma faixa etária, o levantamento oficial indica que para eles, a necessidade de trabalhar foi a principal motivação para o abandono (55,6%). Somente para 0,6% dos homens, os cuidados domésticos e de pessoas foram citados como razão para a evasão.

O desejo pela formação universitária, ser a principal ou única responsável pelos cuidados com os filhos e o lar, e a necessidade da manutenção financeira de todos, impõe para as universitárias-mães uma tripla jornada formada pelos estudos, a maternagem e o trabalho.

Gonçalves e Petterini (2023), realizaram um estudo quantitativo com o objetivo de analisar o impacto do nascimento de um filho na trajetória de salário e nível de ocupação de mulheres e homens inseridos no mercado de trabalho formal brasileiro. Os dados considerados foram de relatórios técnicos da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS), que apresenta dados estatísticos coletados pelo Ministério do Trabalho e Emprego, sobre a atividade trabalhista no país. No estudo, em um contexto econômico, os autores constituem o que nomeiam de “penalidade salarial da maternidade” para quantificar estatisticamente os impactos de ter filhos nos ganhos financeiros no trabalho de mulheres mães (Gonçalves & Petterini, 2023, p. 06). As análises mostraram que considerando o nascimento de um filho, as mulheres sofrem uma redução na renda anual média de cerca de 18% quando se considera os números do ano anterior, em que não eram mães. Após 10 anos do nascimento do filho, a perda fica na faixa de 29%. Para os homens que se tornam pais, na análise das trajetórias de rendimentos concomitante ao nascimento e avanço da idade dos filhos, verifica-se que o impacto é praticamente nulo. Como conclusão, os autores afirmam que o nascimento de um filho cria ou agrava uma desigualdade social (Gonçalves & Petterini, 2023).

Trazendo tal questão para o universo do ensino superior, Andrade e Iwamoto (2019), realizaram, em uma perspectiva qualitativa e de análise de conteúdo, entrevistas com 33 mães, dentre universitárias e servidoras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O objetivo era identificar e analisar as dificuldades e estratégias constituídas por elas para conciliar maternidade e trabalho. Quase todas as entrevistadas destacaram terem sofrido

impactos da maternidade na vida profissional. Para algumas, a necessidade de conciliar maternidade e trabalho as levaram a buscar soluções individuais, por exemplo, adiar ou desistir de projetos e planos pessoais e optar por mudar a área de atuação profissional. Como resultado da pesquisa, as autoras afirmam que maternidade e vida profissional somente é possível de serem conciliadas se houver suporte familiar e infraestrutura de cuidados infantis, sejam públicos, sejam privados.

Os estudos acima destacados, apenas alguns dentre outros existentes, conduzem suas análises a partir do contexto do mercado formal de trabalho. No entanto, devemos registrar que em termos de características de inserção no mercado de trabalho, a taxa de informalidade das mulheres é maior em relação a dos homens (Brasil, 2024b). No mercado informal, o trabalho tende a ser mais precarizado, instável e com direitos trabalhistas mais fragilizados ou mesmo, ausentes (Brasil, 2024b). Porém, este se torna uma “alternativa” para muitas mulheres conciliarem, mesmo que de forma precária, o estudo, a maternagem, os afazeres do lar e a geração de renda para sustento dela e da família. A leitura delas é a de que a informalidade permite horários e duração mais maleáveis de trabalho (Aguiar, 2019), uma “alternativa” inquestionável quanto a sua precariedade.

Políticas De Permanência Para Universitárias-Mães No Ensino Superior: Fragilidades E Ausências

Nas últimas décadas presenciamos o aumento constante da inserção de mulheres e homens no ensino superior, bem como, a criação de novas instituições e a ampliação dos cursos de graduação e da oferta de vagas. Com isso, houve o aumento da preocupação com as condições educacionais, sociais, econômicas e culturais dos estudantes e como tais questões poderiam atuar de forma positiva ou negativa no processo formativo, em especial, dos menos

favorecidos economicamente (ANDIFES, 2019; Brasil, 2012; 2023; Imperatori, 2017).

No Brasil, as primeiras ações de assistência estudantil remetem aos anos de 1930. Eram programas de apoio à alimentação e à moradia. No governo Getúlio Vargas, medidas estatais tentaram promover melhores condições aos estudantes mais pobres de institutos federais através de ofertas como bolsas de estudo. Será somente a partir dos anos de 1970, que a ampliação no número de estudantes universitários se desdobrou de forma concomitante, ao aumento da demanda por suporte estatal, em especial, mais uma vez, aos mais pobres. Foi nos anos de 1970 que ocorreu a criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura. Tal instância estatal apresentou programas de alimentação, moradia e assistência médico-odontológica aos discentes (Imperatori, 2017; Gazola et al, 2022). A extinção da DAE, nos anos de 1980, fragilizou qualquer ação de assistência que tivesse proposições coletivas, deixando para as instituições educacionais individualmente, constituírem e implementarem ações de suporte estudantil.

Nesta trajetória, precisam ser destacadas a promulgação da Constituição Federal, em 1988, e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, documentos que colocaram destaque na educação. Entre 1995 e 2002, no governo Fernando Henrique Cardoso, houve incentivos que favoreceram a expansão do ensino superior privado brasileiro com mais de 80% das vagas do ensino superior em instituições privadas. No primeiro e no segundo mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2006 e 2007 a 2011, respectivamente, os debates refletiram a preocupação de como constituir políticas públicas pautadas na redemocratização do acesso à educação superior. Alguns dos princípios norteadores das ações, foi a garantia da qualidade e a promoção da inclusão social. Neste contexto, acesso e

permanência no ensino superior se constituíram como pautas muito importantes (Velooso & Maciel, 2015).

Em 2007, houve o lançamento de um Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), com objetivos que visavam a ampliação da mobilidade acadêmica, a expansão de cursos noturnos, dentre outros pontos (Velooso & Maciel, 2015). Segundo análise de Almeida (2009), no âmbito da educação superior, o primeiro governo Lula priorizou programas e ações de acesso, no segundo mandato, os programas de permanência. No governo seguinte, a partir de 2012, o primeiro mandato de Dilma Rousseff, manteve a maioria nos programas já constituídos, além disso, instituiu novas ações como a implementação das Políticas de Cotas nas instituições federais (Velooso & Maciel, 2015). Tal política, preconizada pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura), tinha por objetivo

[...] favorecer o acesso e a permanência de estudantes na educação superior e privilegiar estudantes considerados carentes e oriundos de escola pública. Tal condição é desenvolvida por meio de ações afirmativas que, por sua vez, caracterizam os programas de acesso e permanência na educação superior (Velooso & Maciel, 2015, p. 236).

Em âmbito nacional, em 2007, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) (Brasil, 2010). Em seus objetivos, estava apoiar estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação de instituições federais de ensino superior (IFES). Além disso, prometia viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico a partir de medidas que buscassem combater situações de repetência e evasão. Para isso, o PNAES, através da constituição de um

plano de ação, assumiu como foco as necessidades socioeconômicas e os possíveis impactos destas no acesso e na permanência no ensino superior (Imperatori, 2017). O plano versava sobre a oferta de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, acesso à cultura, esporte, creche estudantil e apoio pedagógico, sendo cada instituição responsável pela garantia destes recursos e serviços aos estudantes (Brasil, 2010).

São diversas as normativas brasileiras que orientam as políticas de assistência estudantil. No entanto, para Imperatori (2017, p. 293), apesar de tais políticas e programas reconhecerem “[...] os aspectos socioeconômicos como um importante elemento que possibilita a permanência de estudantes nas instituições de educação superior, a assistência estudantil é um campo de disputas a ser consolidado enquanto uma política pública”.

Como forma de situar nossas discussões, realizamos um breve levantamento na literatura para localizar e mapear as vivências de universitárias-mães nos desafios de conciliar estudos e maternagem. Além disso, também buscamos exemplos de instituições de ensino superior com políticas, programas ou ações institucionais concretas de permanência direcionados de forma específica, para universitárias com filhos.

Nesta busca, encontramos pesquisas, estudos teóricos e estudos de caso que cabem ser resgatados. Organizamos tais textos em três blocos: falas sobre as vivências das universitárias-mães; evidências concretas dos impactos da dificuldade de conciliação entre educação superior e maternidade e por fim, iniciativas de políticas, programas institucionais e ações coletivas do corpo discente direcionados para as questões que aqui discutimos.

Vivências Subjetivas De Ser Mulher, Mãe E Estudante: Abandonos E Sofrimentos

Alguns dos estudos que aqui resgatamos, apresentaram percepções de universitárias-mães sobre os custos e as implicações subjetivas da tentativa de equilibrar educação superior e maternidade. Com relativa frequência, o sofrimento psíquico se fez presente.

Os estudos apontaram que algumas universitárias-mães precisavam constantemente solicitar auxílio de terceiros para compartilhar o cuidado de seus filhos (Batista, 2022; Pletiskaitz, 2018; Urpia, 2009); avaliavam que a oferta de creche, da instituição em que estudava ou em serviços públicos, era determinante para não evadirem (Pletiskaitz, 2018); as que engravidaram durante a graduação, mudaram as expectativas e projetos de vida a serem realizados durante a graduação (Pletiskaitz, 2018); compartilharam a percepção de não serem compreendidas com a apresentação de justificativas de ausências em atividades acadêmicas devido doenças e problemas com os filhos (Batista, 2022); sentiam-se sobrecarregadas com as exigências concomitantes da maternidade e da formação acadêmica (Aguiar, 2019; Alves, 2019; Batista, 2022; Gaspary, 2019; Pereira, Santos & Silva, 2022; Pletiskaitz, 2018; Ribeiro, 2021); tinham a percepção de falta de apoio dos pais de seus filhos, sentindo-se em uma maternidade solitária (Ribeiro, 2016, Silva, 2018); tinham a percepção de falta de apoio do corpo docente (Batista, 2022; Ribeiro, 2021); sentiam-se desamparadas socialmente, assim como, pelo Estado (Alves, 2019; Ribeiro, 2021); sentiam-se socialmente julgadas por não estarem integralmente em casa, cuidando de seus filhos (Saalfeld, 2019; Ribeiro, 2021); sentiam-se culpadas e angustiadas por não se dedicarem à formação superior como gostariam (Aguiar, 2019; Batista, 2022; Pereira, Santos & Silva, 2022); sentiam-se socialmente pressionadas para “dar conta de tudo” (Batista, 2022); sentiam-se inadequadas, como se não fizessem parte do universo universitário (Silva, 2020; Silva et al., 2020);

sentiam-se culpadas pelas ausências do cotidiano de seus filhos (Vieira et al, 2019).

Impactos Concretos Da Dificuldade De Conciliação Da Educação Superior E Da Maternidade: Ausências E Restrições Institucionais

Os textos encontrados também apresentaram algumas evidências concretas de falta de suportes institucionais e sociais para as universitárias mães. A evidências foram: horários de funcionamento de serviços de creches, escolas de educação infantil públicas e privadas diferentes dos horários das aulas e outras atividades dos cursos que as estudantes mães frequentavam (Alves, 2019; Ribeiro, 2021); dificuldade de obter informações institucionais claras e suficientes para acionar o direito de realizar trabalhos domiciliares (licença maternidade), durante a gravidez e pós parto (Batista, 2022; Costa, 2019); a estudantes diziam precisar escolher atividades acadêmicas menos densas e/ou com professores considerados menos exigentes (Batista, 2022); tempo e dedicação necessários para cuidados com os filhos fizeram com que as estudantes decidissem por atrasar a realização de disciplinas, causando demora na conclusão do curso de graduação (Medeiros, 2018; Oliveira, 2019; Pletiskaitz, 2018); apresentavam prejuízo no rendimento acadêmico geral (Batista, 2022; Medeiros, 2018); devido à falta de tempo, deixavam de ler os textos exigidos por algumas disciplinas (Aguiar, 2019); levavam os filhos para a sala de aula como estratégia para não se ausentarem (Aguiar, 2019; Pereira et al, 2022); necessitaram pausar (trancar) o curso (Aguiar, 2019); com constância, apresentavam atrasos e faltas às atividades acadêmicas (Urpia, 2009, Costa, 2019; Pereira et al, 2022); ausência de serviços de apoio pedagógico para minimizar as dificuldades com as atividades acadêmicas devido aos afazeres maternos (Pereira et al, 2022); não tinham rede de apoio que permitissem se dedicar ao aleitamento

materno pelo período que desejavam, vinda a suspender precocemente a amamentação devido às exigências de estudo e maternidade (Alves, 2019; Ribeiro, 2021; Vieira et al, 2019); dependiam do auxílio financeiro da família para o próprio sustento e do filho (Costa, 2019).

Iniciativas De Políticas, Programas Institucionais E Ações Coletivas: O Frágil Protagonismo Das Estudantes-Mães

Existência de projetos de extensão docente para acolhimento das universitárias-mães (Costa, 2019; Souza & Sardenberg, 2013); constituição de rede de apoio organizadas por estudantes, mães e não mães (Alves, 2019; Costa, 2019); disponibilização pela instituição de auxílio creche (Alves, 2019; Batista, 2022; Costa, 2019); oferta institucional de serviços de creche estudantil, educação infantil e/ou pré-escolar (Alves, 2019; Batista, 2022); oferta de vagas na moradia estudantil para as mães e seus filhos e filhas (Pletiskaitz, 2018); suporte do corpo docente, por iniciativa deles, como remediador para as dificuldades (Batista, 2022; Costa, 2019); constituição de coletivos para apoio das universitárias-mães e reivindicações de ações institucionais (Alves, 2019; Batista, 2022); constituição de grupos e páginas em rede social para trocas de experiências e circulação de informações sobre direitos e benefícios institucionais e sociais para estudantes com filhos (Silva & Guedes, 2020); existência de fraldários e berçários na infraestrutura institucional (Aquino, 2018; Alves, 2019); existência de Centros de Convivência Infantil para a permanências em contra turno dos filhos maiores das universitárias (Alves, 2019); oferta de salas institucionais de apoio ao aleitamento materno (Silva, 2018); existência de Políticas e Programas Institucionais diversos considerando a maternidade no ensino superior (Alves, 2019; Batista, 2022); oferta institucional de Bolsa Permanência ou Bolsa Infância (Alves, 2019; Batista, 2022); atendimento prioritário de universitárias-mães em serviços

institucionais de suporte psicológico e atendimento educacional (Alves, 2019).

Maternar Na Universidade: É Preciso Escolher O Que Priorizar?

Historicamente, o ensino superior se configurou como um espaço elitista, disponível apenas para alguns. Atualmente, esforços para democratizar este universo se fez através de ações estatais como ampliação no número de vagas, aumento no número de instituições privadas e públicas, formulação e implementação de políticas, programas nacionais de acesso e permanência, bem como, políticas e programas diversos de assistência estudantil (Almeida, 2009; Imperatori, 2017; Veloso & Maciel, 2015). No entanto, as universitárias-mães e de forma mais ampliada, a maternidade, ainda são pouco consideradas. Mesmo quando existem algumas ações direcionadas, estas se mostram descontínuas e assim, frágeis em sua efetivação (Saalfeld, 2019)

Em nossa leitura, a precariedade estrutural e financeira de muitas universidades públicas afetam de forma mais agravada os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, como as estudantes-mães. Mesmo quando a instituição possui programas de assistência estudantil, a falta de recursos financeiros produz inconstância na gestão destas ações, levando à perda de qualidade e alcance (Imperatori, 2017; Saalfeld, 2019).

Investir em políticas de permanência para estudantes-mães produz efeitos que ultrapassam a universidade (Saalfeld, 2019). Potencialmente, podem alcançar suas famílias, que teriam suas preocupações minimizadas, podem alcançar o mercado de trabalho, recebendo profissionais mais qualificadas a partir de experiências formativas de maior qualidade, podem também, chegar à educação de forma

ampliada, ao fomentar o aumento de serviços de berçários, creches e instituições de educação infantil (Saalfeld, 2019). De forma preponderante, se voltar para as mulheres mães no contexto do ensino superior ao formular ações, auxilia para a constituição de políticas educacionais mais inclusivas e contribuintes com a diminuição da desigualdade social e de gênero, em especial no ensino superior (Santiago, 2022).

Algumas das ocorrências e impedimentos durante a formação universitária produz desdobramentos na vida profissional. A evasão universitária destas mulheres, o alargamento do tempo para conclusão da graduação, assim como, impedimentos para a participação em atividades extraclasse, como projetos de pesquisa e viagens acadêmicas para congressos e eventos, dificultam que elas possam, posteriormente considerar a pós-graduação e por conseguinte, a carreira acadêmica como possibilidades profissionais mais visíveis no horizonte.

Se a graduação se constituiu como uma experiência restritiva, porque a pós-graduação seria diferente? Infelizmente, a literatura reforça o entendimento de que a docência no ensino superior e a dedicação à produção do conhecimento científico em universidades e centros de pesquisa são posições ainda, fundamentalmente masculinos. Neste contexto, é chamado de *efeito tesoura*, “[...] o fenômeno em que é considerável o número de mulheres em estágios iniciais de formação de uma área e com a progressão na carreira, nas posições de maior destaque, elas se encontram em número menor” (Santiago, 2022, p. 74).

A dificuldade de equilibrar maternidade e formação acadêmica dificulta a vinculação, por exemplo, aos grupos de pesquisa que favorecem a realização de um projeto de iniciação científica ou ainda, a obtenção de bolsas de pesquisa ou extensão. Etapas que seriam diferenciais para a posterior inserção em um curso de mestrado e doutorado, etapas fundamentais para alcançar posições mais avançadas na

carreira acadêmico-científica, assim como a produtividade científica (produção e publicação de artigos científicos, acessar programas de internacionalização etc.). O número diminuído de mulheres no topo da carreira acadêmica, em especial em áreas das ciências exatas, mostra como ainda se perpetua uma academia como um lugar essencialmente masculino (Santiago, 2022).

As fragilidades de políticas direcionadas para as universitárias-mães incorrem na produção de alguns reveses quando ao invés de minimizar desigualdades, acabam por reconfigurá-las, constituindo novas modalidades. Pletiskaitz (2018), ao estudar universitárias que viviam com seus filhos na moradia estudantil da universidade que se vinculavam, discute como elas, antes da formulação de uma normativa oficial que autorizasse esta condição, precisaram recorrer à clandestinidade para terem onde viver com seus filhos já que não possuíam rede de apoio ou condições financeiras para arcar com os custos de uma moradia paga. De forma simbólica, viver como clandestina foi a concretização de como a maternidade não encontrou lugar naquela universidade, assim como em muitas outras. Pela falta de lugar, as mães, neste exemplo, foram colocadas em uma posição de escolher pela formação acadêmica e outorgar os cuidados de seus filhos aos familiares, quando disponíveis, ou viver cotidianamente com seus pequenos. Mas, para esta última opção, a clandestinidade era a única opção possível

Defendemos ser difícil concluir que as dimensões e perspectivas tratadas neste texto sobre a maternidade no ensino superior, não podem comprometer a saúde mental das estudantes mães. São vivências de sofrimento psíquico causadas pelos sentimentos de sobrecarga por serem as principais ou únicas responsáveis pelos cuidados maternos; sentimentos de inadequação ao espaço universitário; sentimentos de insuficiência e culpa pelos reduzidos cuidados possíveis de serem realizados, dentre outros (Brum, 2022;

Calmon, Corrêa, Reznik, Sandim, Delmestre & Ferreira, 2022; Saalfeld, 2019).

Algumas Considerações

A entrada na vida universitária vem se tornando um marco cada vez mais importante para as novas gerações, se constituindo como uma importante ferramenta para uma entrada mais qualificada no mercado de trabalho. Como mostramos, há vários anos as mulheres são maioria no ambiente universitário. Esses dois mundos – estar na universidade e maternar – se encontram quando uma mulher se torna mãe antes ou enquanto cursa o ensino superior, impondo desafios e exigindo resistência e arranjos individuais e coletivos para a acessar e avançar na graduação para, se tudo der certo, poder se diplomar.

A partir destes universos, da maternidade e da educação, estas páginas objetivaram produzir discussões que contribuam para dar visibilidade às vivências e desafios de ser universitária e ser mãe. Defendemos que tais questões precisam ganhar protagonismo para a comunidade universitária, bem como para a sociedade como um todo.

No universo do ensino superior, ainda são restritas as políticas e programas de suporte institucional, bem como, estruturas diversas de apoio às universitárias-mães durante a graduação. Tais ausências se constituem como penalidade para elas, em especial as de maior vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, o mesmo não acontece com os universitários, homens, que possuem filhos.

Tais ausências evidenciam como a maternidade se faz presente nos espaços coletivos como experiência restritiva, ou seja, como algo que *é um problema a ser resolvido por aquela que materna*, que nem sempre são as mães, mas quase sempre, uma mulher (avós, tias, profissionais pagas). São elas que precisam improvisar para trocar as fraldas do bebê nos

corredores das salas de aula, elas que precisam pedir favores para preparar uma mamadeira ou esquentar uma papinha na cantina da faculdade, elas que buscam, por conta própria, privacidade para amamentar, elas que precisam se expor para pedir/comunicar um professor que precisará estar em sala de aula com seu filho e será ela que terá que se retirar da aula caso a criança fique inquieta por permanecer muito tempo em um lugar pouco acolhedor com a infância.

Ao contrário do que a análise apressada possa parecer mostrar, os impedimentos para estas universitárias não são os da maternidade, mas, sim, das dinâmicas de gênero atuantes tanto na sociedade quanto nos contextos universitários. São estas dinâmicas que impõem restrições e fortalecem desigualdades sociais, bem como, desigualdades de gênero. Ultrapassar estes degraus requer disponibilidade interna e externa para as universitárias-mães produzirem enfrentamentos, como se estudar e maternar não fossem desafios suficientes.

O que torna um assunto importante como este ser tão invisibilizado no âmbito educacional? Indicamos a urgência de constituição de fóruns de discussão sobre a questão, assim como, uma agenda pública permanente de estudos para a constituição de políticas e programas intersetoriais envolvendo as áreas da saúde, educação e trabalho. Outro ponto, é sobre como o cuidado ainda não foi ressignificado e continua sendo articulado socialmente como tarefa essencialmente feminina, não sendo ainda, desvinculado da construção de gênero.

Precisamos demarcar alguns limites deste ensaio. Um dos impedimentos que consideramos como dos mais pesados, foi que devido às imposições de número de páginas para este texto, não foi possível debater as questões aqui colocadas a partir de eixos interseccionais mais recortados, como de raça, estrato socioeconômico e outros.

Nossas discussões se colocam como contribuição ao debate extremamente necessário, mas ainda incipiente e localizado, quanto às estratégias políticas e educacionais para que o ensino superior esteja no horizonte de mulheres que são mães. Infelizmente, o que a leitura do presente evidencia é a de que o ensino superior não é um lugar possível para as mães. Ocupá-lo é um ato de resistência, assim como, ser mãe.

Por fim, indicamos a urgência de que todos possam considerar e analisar as questões aqui colocadas. Estas têm potencial significativo de impacto no bem-estar e na saúde de universitárias-mães e bebês/crianças, bem como, na sociedade como um todo.

Referências

- Aguiar, M.P. (2019). *Maternidade, Trabalho, Remuneração e Graduação: desafios psicossociais e educacionais dessa tripla jornada*. [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Maranhão]. Biblioteca Digital. <https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/3907/1/MauriciaAguiar.pdf>
- Almeida, C. E. M. (2009). *O discurso da inclusão nas políticas de educação superior (2003-2008)*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. Biblioteca Digital. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/691>
- Alves, I. B. (2019). *Ciência e Maternidade: Desafios e Perspectivas para a permanência de mulheres-mães no ensino superior público*. [Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pelotas]. Biblioteca Digital. <https://pos.ucpel.edu.br/ppgps/wp-content/uploads/sites/5/2020/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Isabela-Baptista-Alves.pdf>

- Andrade, R. N., & Iwamoto, H. M. (2019). Conciliação maternidade e trabalho: um estudo com alunas e servidoras da Universidade Federal do Tocantins. *Revista Gênero*, 20(1), 212-236. <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/25468>
- Aquino, L. M. M. L. (2018). “Pelo direito de ser mãe e estudante”: educação infantil na pauta estudantil universitária. *Zero-a-seis*, 20(37), 42-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006017>
- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). (2019). *V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras*. Brasília. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>
- Badinter, E. (1980). *Um amor conquistado: O mito do amor materno*. Círculo do Livro.
- Batista, K. (2022). *Vivências da maternidade na graduação em psicologia da UFMA: suas implicações psicossociais na vida de mulheres-mães*. [Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Maranhão]. <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/5379>
- Borba, R. (2014). A linguagem importa? Sobre performance, performatividade e peregrinações conceituais. *Cadernos Pagu*, 441-474. <https://www.scielo.br/j/cpa/a/T86yvM4tkCzZts3kVwqK/PQG/abstract/?lang=pt>

Brasil, MEC. (2010). *Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)*.

Brasil. (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Brasil, IBGE. (2019a). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019 (PNAD)*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>

Brasil, IBGE. (2019b). *Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101784>

Brasil, INEP. (2022a). *Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2021.pdf

Brasil, IPEA. (2022b). *Arranjos familiares no Brasil*. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/observatorio-nacional-da-familia/fatos-e-numeros/ArranjosFamiliares.pdf>

Brasil. (2023). *Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023*. (2023). Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos,

indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm

Brasil, IBGE. (2024a). *Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios Contínua - PNAD Contínua Educação 2023*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>

Brasil, IBGE. (2024b). *Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102066_informativo.pdf

Brum, J. (2022). *Possibilidades e Desafios da Maternidade no Ensino Superior: um estudo de caso do IFES campus Itapina*. [Trabalho de Conclusão de Curso Graduação - Instituto Federal do Espírito Santo]. <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/2268>

Calmon, L. S., Corrêa, M. S., Reznik, G., Sandim, M., Delmestre, K. M., Ferreira, S. (2022). Maternidade e Universidade: a experiência de um projeto de extensão focado no acesso, permanência e progressão de mulheres-mães. *Revista Expressa Extensão*, 27(1), 108-117. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/21773>

Costa, J. (2019). *Maternidade nos cursos de licenciaturas da UFES/CES e os desafios para a permanência das alunas no estudo*. [Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Campina Grande].

<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/12405>

Del Priore, M., Bassanezi, C. (1997). *História das mulheres no Brasil*. EdUnesp.

Foucault, M. (2009). *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Graal.

Foucault, M. (2021). *Microfísica do poder*. Paz & Terra.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (2024). *Bem-vindo ao FIES*. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fies#:~:text=O%20que%20%C3%A9%3F,conduzidos%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o>.

Gaspar, A. (2019). *Maternidade, universidade e educação infantil: sutis violências de gênero*. [Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204292>

Gazola, K.C.P, Faria F. L.M., Bahiense, P.N., Silva, R.A.G., Marques, S.P.B. (Org). (2022). *Educação e Nação no Bicentário da Independência*. Editora KMA. <https://livrosabertos.fae.ufmg.br/wp-content/uploads/2022/04/E-Bool-Educacao-e-Nacao-no-Bicentenario-Final.pdf#page=100>

Gonçalves, J., Petterini, F. C. (2023). O impacto da maternidade na desigualdade salarial no mercado de trabalho formal: uma análise para o Brasil entre 2008 e 2018. *Textos de Economia*, 26(1), 01-29. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/economia/article/view/93370>

- Guedes, M.C. (2008). A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 15, 117-132. <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/tPvR4dWz5GzGCgn4c6GCZHp#>
- Hahner, J.E. (1981). *A Mulher Brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937*. Editora Brasiliense. <https://acervo.ufrn.br/Record/oai:localhost:123456789-22451>
- Hahner, J.E. (2010). A escola normal, as professoras primárias e a educação feminina no Rio de Janeiro no fim do século XIX. *Revista Gênero*, 10(2), 313-332. <https://periodicos.uff.br/revistagenero/article/view/30882>
- Hahner, J. E. (2011). Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. *Revista Estudos Feministas*, 19, 467-474. <https://www.scielo.br/j/ref/a/JMnCZPDYwLMHfDMD94HfWyC/abstract/?lang=pt>
- Imperatori, T. K. (2017). A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serviço Social & Sociedade*, 285-303, 2017. <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/dRhv5KmwLcXjJf6H6qB7FsP/?format=pdf#:~:text=O%20PNAES%20foi%20institu%C3%ADdo%20em,partir%20do%20ano%20de%202008.>
- Magalhães, M.A.L., Nascimento, L.A., Rocha, W.S. (2022). Aspectos psicossociais de mães-solo em contexto de vulnerabilidade social: identidade e enfrentamentos. *Revista Ft.* 26 <https://revistaft.com.br/aspectos->

[psicossociais-de-maes-solo-em-contexto-de-vulnerabilidade-social-identidade-e-enfrentamentos/](#)

- Medeiros, M. (2018). *Ingresso e Permanência da Mulher no Ensino Superior após a Maternidade*. [Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal de Sergipe]. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/11573>
- Narvaz, M. G., & Koller, S. H. (2006). Metodologias feministas e estudos de gênero: Articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em estudo*, 11(3), 647-654. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>
- Neves, S., & Nogueira, C. (2004). Metodologias feministas na psicologia social crítica: A ciência ao serviço da mudança social. *Revista Ex Aequo*, 11, 123-138. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/64400/2/87806.pdf>
- Nogueira, C. (2001). Feminismo e discurso do gênero na psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 13(1), 107-128. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4117>
- Oliveira, T. (2019). *Maternidade e Universidade: os desafios das mães na graduação da UFF*. [Trabalho de Conclusão de Curso– Universidade Federal Fluminense]. <https://app.uff.br/riuff/handle/1/22051>
- Parent in Science*. (2021). *Relatório de atividades: 2016-2021*. <https://www.parentinscience.com/>
- Pereira, A. C., & Favaro, N. (2017). História da mulher no ensino superior. In *IV Seminário Internacional de Representações Sociais*, Paraná. 5527- 5542. Eduel
- Pereira, A.L., Santos, B., Silva, L. R. (2022). Mães universitárias: a luta pela conciliação da maternidade

com a universidade. *South American Development Society Journal*, 8(23), 152.
<https://www.sadsj.org/index.php/revista/article/view/508>

Pinsky, C. B. (2006). Imagens e representações 2: a era dos modelos flexíveis. In: Pinsky, C. B., & Pedro, J. M. (org.). *Nova história das mulheres no Brasil*. Editora Contexto.

Pletiskaitz, K. (2018). *A maternidade na casa de estudantes da UFSM: desafios e conquistas das acadêmicas mães moradoras da CEU*. [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Santa Maria].
<https://dspace.unipampa.edu.br/handle/riui/4177>

Ribeiro, A. F. M., & Vieira, A. M. D. P. (2023). O ingresso de mulheres nas universidades no Brasil (1940-1980). *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, e023100-e023100.
<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18047>

Ribeiro, F. (2016). *Mães estudantes: desafios da maternidade e da permanência*. [Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília].
<https://bdm.unb.br/handle/10483/17382>

Ribeiro, N. (2021). *As políticas de permanência na UNIPAMPA: as especificidades das estudantes em período de maternidade*. [Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal do Pampa].
<https://dspace.unipampa.edu.br/jspui/handle/riui/7121>

Saalfeld, T. (2019). *Maternidade e vida acadêmica: limites e desafios das estudantes mães*. [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio

Grande]. https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FURG_9922879232796ab9ff22207bb5905f4e

Saffioti, H.I.B. (1987). *O poder do macho*. Moderna, 1987.

Santiago, E. (2020). Desafios no/do Percurso Metodológico de Mulheres Pesquisadoras: Reflexões Subversivas da Ideia de uma Ciência Neutra. *Interação em Psicologia*, 24(2).

<https://pdfs.semanticscholar.org/d0df/3f61ceded2f381658851a7c66e0843f01e8f.pdf>

Santiago, E. (2022). Carreira acadêmica de mulheres e dinâmicas de gênero: reflexões para a constituição de políticas públicas de apoio à maternidade no meio científico. *Revista Espaço Acadêmico*, 69-80.

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/64020>

Santos, L. M. T. D. (2021). *Repercussões da maternidade solitária na insegurança alimentar domiciliar, na saúde mental e na qualidade de vida entre mulheres em situação de pobreza*. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) —Universidade de Brasília, Brasília https://unbciencia.unb.br/images/Noticias/2021/Documentos/20210412_DissertacaoLauraDalAvaDosSantos.pdf

Santos, L. S., Martins, K. S. B. S.; Justi, J. (2021). “Tornar-se mãe” durante a formação acadêmica. *Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 65, 01-18.

<https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/269>

Silva, R. (2018). *A prática da amamentação em mães universitárias*. [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de

Pernambuco]. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32718>

Silva, J. S. (2020). *A maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes de pedagogia da UFMA Campus VII Codó*. [Trabalho de Conclusão de Curso— Universidade Federal do Maranhão]. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12515>

Silva, J. S.; Alves, M. B.; Carvalho, G. B.; Tavares, R.; Arruda, A. A.; Costa, C. D. M. (2020). A Maternidade na trajetória universitária: desafios percorridos pelas discentes da Universidade Federal do Maranhão. *Brazilian Journal of Development*, 6(7), 42538–42550. <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/12515>

Silva, M. C., & Guedes, C. (2020). Redes sociais e ativismo materno: desafios entre estudantes de uma universidade pública. *Revista Katálysis*, 23(3), 470–479. <https://www.scielo.br/j/rk/a/KmmbBSdWxFtjXsMR5zVzZGp/>

Souza, R., & Sardenberg, C. (2013). *Visibilizando a mulher no espaço público: a presença das mulheres nas universidades*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/46155/mod_resource/content/2/mulher%20espa%C3%A7o%20p%C3%ABablico.pdf

Souza, T.; & Cascaes, T. (2008). Gênero e poder: categorias úteis na análise histórica da ciência e da tecnologia. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, 1(0), 83-89. <https://core.ac.uk/download/pdf/328077504.pdf>

- Universidade Federal de Uberlândia (UFU). (2019). *V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES- 2018*. Editora ANDIFES. 0-303. <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf>
- Urpia, A. M. O. (2009). *Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante*. [Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia]. <https://www.docsity.com/pt/tornar-se-mae-no-contexto-academico-narrativas-de-um-self-participante/5014437/>
- Veloso, T. C. M. A., & Maciel, C. E. (2015). Acesso e permanência na educação superior-análise da legislação e indicadores educacionais. *Revista Educação em Questão*, 51(37), 224-250. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178/5304>
- Vieira, A. C.; Souza, P. B. M.; Rocha, D. S.P. (2019). Vivências da maternidade durante a graduação: uma revisão sistemática. *Revista Cocar*, 13(25), 532-552. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/19364/1/2016_CatherineAlessaMariadeNovaesViana_tcc.pdf

Capítulo 08.

Metodologias ativas na graduação em psicologia: uma reflexão sobre a educação como mercadoria

Thais Serafim
Sylvia Mara Pires de Freitas

Introdução

O debate em torno da transformação do contexto educacional frente às mudanças econômicas, políticas, sociais, tecnológicas e culturais tem sido constante. No entanto, mais do que uma remodelação necessária, o que se observa é a crescente instrumentalização da Educação, especialmente na graduação em psicologia no ensino superior privado – foco de nossa discussão neste capítulo. Essa instrumentalização atende às demandas de um mercado que exige profissionais flexíveis, criativos, autônomos e preparados para lidar com os desafios impostos pela lógica meritocrática; no entanto, deveria abarcar uma formação integral e crítica, o que na maioria das vezes não acontece. Sob o pretexto de inovação, as práticas pedagógicas vêm se adequando a padrões mercadológicos, retomando historicamente o modelo de adaptação da Educação às estruturas econômicas dominantes.

Durante as décadas de 1960 e 1970, as reformas educacionais no Brasil alinharam-se ao modelo taylorista-fordista de produção, promovendo um ensino voltado à formação de trabalhadores para atender às políticas nacional-desenvolvimentistas. Impulsionadas pela teoria do capital humano, essas reformas ampliaram o acesso à educação, especialmente por meio do ensino técnico e profissional, mas

perpetuaram desigualdades sociais ao focar na qualificação para empregos de baixa remuneração e limitada ascensão social. A partir da década de 1990, com a globalização e a adoção de modelos produtivos mais flexíveis, como o toyotismo, as reformas priorizaram a empregabilidade e ajustaram o sistema educacional às exigências do mercado. Os ensinos médio e técnico foram reorganizados para atender a demandas por habilidades específicas, enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçou uma formação baseada em competências funcionais. No entanto, apesar do foco em inclusão e resiliência, essas mudanças não promoveram transformações estruturais significativas, mantendo a educação atrelada a um mercado de trabalho precarizado e desprovido de direitos (Iwasse, Araujo & Ribeiro, 2020).

As transformações nas demandas educacionais e profissionais também impactaram a formação em psicologia, cuja complexidade vai além da preparação técnica. Muitas vezes ajustada às demandas mercadológicas do ensino superior privado, a formação tem enfrentado o desafio de integrar novas bases teóricas e ideológicas, considerando os impactos das tecnologias digitais na subjetividade e nas relações sociais. Segundo Gianordoli-Nascimento *et al.* (2021), é necessário avançar para um paradigma da complexidade que promova uma formação integral dos sujeitos, capaz de responder às transformações da realidade contemporânea. Nesse sentido, a cibercultura surge como um campo de diálogo essencial, pois os processos psicossociais mediados pela tecnologia revelam limites na formação profissional tradicional, exigindo alternativas que contemplem aspectos coletivos e subjetivos.

A fragmentação do conhecimento, típica do modelo taylorista, tem sido substituída por abordagens mais fluidas, impulsionadas pela cibercultura e pelo avanço das tecnologias digitais. A conectividade, agora intrínseca às relações humanas, trouxe mudanças significativas para o ensino

superior, incluindo a incorporação de plataformas digitais e metodologias ativas que privilegiam o protagonismo estudantil. A pandemia de Covid-19 também acelerou esse processo, consolidando o ensino remoto e híbrido como parte integrante das práticas pedagógicas e impactando diretamente o currículo de psicologia. Esse contexto exige novas formas de articulação entre teoria e prática, capazes de preparar os futuros profissionais para as demandas de um mercado de trabalho em constante transformação.

No entanto, como alerta Amendola (2014), a crescente "tecnificação" do ensino superior, ao regular os currículos acadêmicos com base em critérios mercadológicos, pode limitar a reflexão crítica e ética necessária para evitar que a prática profissional se torne alienada e alheia às necessidades da sociedade. Assim, o ensino em psicologia precisa ir além da preparação técnica, priorizando a construção de espaços reflexivos que promovam diálogos críticos entre docentes e discentes sobre as transformações sociais e tecnológicas contemporâneas. A introdução de metodologias ativas e discussões sobre os impactos das tecnologias digitais na subjetividade é fundamental para catalisar mudanças que reorientem o processo de ensinar e aprender, tornando-o mais alinhado às complexas demandas da contemporaneidade.

Entretanto, a chamada "inovação acadêmica", frequentemente associada às metodologias ativas, tem sido apropriada pelo mercado como mais uma mercadoria. No contexto da psicologia, essa apropriação é particularmente preocupante. Ao invés de priorizar uma formação crítica, centrada no desenvolvimento ético e reflexivo do futuro psicólogo, tais metodologias frequentemente acabam servindo como ferramentas para otimizar processos e reduzir custos. Isso distancia o ensino da Psicologia de seu propósito formativo mais profundo, ao transformá-lo em um produto técnico adaptado às exigências do mercado (Oliveira *et al*, 2019).

Embora as metodologias ativas sejam frequentemente defendidas como práticas que ampliam o protagonismo do estudante e promovem uma aprendizagem significativa, é crucial questionar os reais impactos dessas "inovações" na formação dos psicólogos. A Educação em psicologia deve ser mais do que uma adaptação à cultura digital ou um instrumento para aumentar a empregabilidade. Ela precisa se comprometer com a construção de profissionais éticos, críticos e capazes de compreender as complexidades humanas em suas diversas dimensões.

Nosso objetivo, aqui, é refletir sobre as implicações dessa apropriação mercadológica das metodologias ativas no ensino da psicologia, utilizando como aporte a Filosofia Existencialista de Jean-Paul Sartre. Não pretendemos nos aprofundar exaustivamente na teoria existencialista, mas sim empregá-la como uma lente analítica para algumas de nossas observações e discussões, sobretudo, dadas as limitações de extensão deste capítulo.

Diante de tais considerações, e com o intuito de inserir o leitor no universo deste capítulo, seu percurso se inicia com a elucidação do conceito e a aplicação das metodologias ativas no ensino superior privado, seguindo com uma análise crítica a respeito do discurso de inovação frequentemente associado a essas práticas, e posteriormente, com uma discussão com embasamento na teoria existencialista Sartriana sobre liberdade, alienação e o protagonismo simulado.

Mas afinal, o que são as metodologias ativas?

Origem, promessas e contexto atual na graduação em psicologia

As metodologias ativas representam uma abordagem pedagógica que coloca o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo a ele um papel ativo na construção do próprio conhecimento. Diferentemente do

modelo tradicional de ensino — frequentemente caracterizado pela transmissão unidirecional de conteúdo, com o professor como figura central e o aluno em posição passiva — as metodologias ativas propõem práticas que incentivam a autonomia, o protagonismo e a aprendizagem significativa (Valente et al., 2017). Ainda que o conceito de “metodologias ativas” tenha sido apresentado pelos educadores Charles Bonwell e James Eison no livro *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, de 1991, nota-se ainda uma carência de estudos que tratem das primeiras implementações dessa abordagem, especialmente no Brasil. As práticas parecem ter se originado em instituições de ensino superior nos Estados Unidos e no Canadá, com destaque para cursos de áreas como Ciências Exatas e Medicina, onde há um foco maior em tecnologias. No cenário brasileiro, pesquisadores como Lilian Bacich e José Manuel Moran (2018) têm difundido as metodologias ativas como um modelo educativo que visa transformar a educação, colocando ênfase na participação ativa do aluno no processo de aprendizagem.

As raízes das metodologias ativas remontam a teóricos e educadores do século XX que questionaram os métodos convencionais e defenderam abordagens centradas no estudante (Valente et al., 2017). Pensadores como John Dewey, com seu foco na aprendizagem pela experiência, e Paulo Freire, crítico da educação bancária, ofereceram bases para essas práticas ao propor a construção do conhecimento em contextos de diálogo, reflexão crítica e ação. De acordo com Farias et al. (2015), a integração das ideias de Piaget e Vygotsky também contribuiu ao enfatizar o papel ativo do aprendiz e a importância das interações sociais no desenvolvimento cognitivo, elementos essenciais na formação psicológica, que exige tanto a articulação teórica quanto a prática interpessoal.

No Ensino Superior em psicologia, as metodologias ativas têm sido associadas a uma série de práticas inovadoras, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL – *Project-*

Based Learning), a sala de aula invertida (*Flipped Classroom*), os debates mediados, simulações clínicas e dinâmicas de grupo (Bacich & Moran, 2018; Santos & Castaman, 2022). Essas abordagens buscam não apenas o desenvolvimento de competências técnicas, como habilidades diagnósticas e terapêuticas, mas também aspectos fundamentais da psicologia, como pensamento crítico, trabalho colaborativo e habilidades interpessoais. A promessa é que, ao utilizar essas práticas, os estudantes não apenas aprendam a teoria, mas saibam aplicá-la em contextos diversos, como clínicas, organizações, comunidades, saúde pública, etc.

As metodologias ativas têm sido amplamente promovidas como uma solução para os desafios educacionais do século XXI, especialmente em áreas como a psicologia, onde a formação precisa acompanhar as mudanças sociais e culturais, além das tecnológicas. Em um mundo marcado pela rapidez das transformações e pela exigência de profissionais adaptáveis e criativos, como mencionado, formar psicólogos capazes de se reinventar e aprender continuamente tornou-se não apenas desejável, mas essencial. Nesse sentido, de acordo com Bereta (2022), as metodologias ativas não são apenas uma solução técnica, mas um convite à transformação do ambiente acadêmico em um espaço de reflexão e prática que valorize o protagonismo estudantil e a construção de saberes integrados à realidade social.

Nesse contexto de transformação do ambiente acadêmico, as tecnologias educacionais desempenham um papel central na implementação de metodologias ativas. Plataformas de aprendizado gamificado, ambientes virtuais de aprendizagem e recursos de inteligência artificial tornaram-se aliados, ampliando as possibilidades de personalização e engajamento. A criação de espaços híbridos de ensino, como apontam Santinello et al. (2020), permite que estudantes simulem casos clínicos, participem de dinâmicas virtuais e colaborem em projetos interdisciplinares.

Apesar das promessas, a adoção das metodologias ativas na graduação em psicologia não ocorre de forma neutra. Em instituições privadas, especialmente, a implementação dessas práticas está frequentemente atrelada a estratégias de marketing, sendo apresentadas como sinônimo de modernidade e inovação pedagógica. No entanto, sua aplicação nem sempre prioriza a formação integral do futuro psicólogo, isto porque conforme denuncia Antunes et al. (2019), para que as metodologias ativas sejam aplicadas de maneira eficaz, cumprindo seus objetivos, há que se considerar necessariamente: tempo maior de aulas para maturação e reflexão dos temas evocados aos grupos; infraestrutura adaptada que permita o encontro e a discussão entre os alunos, como bibliotecas e laboratórios para consultas e análises; currículo que ofereça disciplinas que se integrem em conteúdos transversais e interdisciplinares. Por fim, mas não menos importante, para que a aplicação seja bem-sucedida, é essencial contar com um corpo docente qualificado e turmas reduzidas, com menos alunos, o que facilita o acompanhamento e a mediação do processo de aprendizagem.

Em contraste a estas considerações, observa-se que as instituições de ensino superior privadas frequentemente operam com turmas cada vez mais superlotadas, com horários de aula rigidamente padronizados e uma carga curricular mínima definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Além disso, as disciplinas oferecidas carecem de uma integração entre si, perpetuando uma visão fragmentada do conhecimento (Antunes et al., 2019; Santos & Castaman, 2022). Esse modelo segue em sentido contrário à proposta de um ensino verdadeiramente ativo, que exige condições mais adequadas e um planejamento mais coerente para ser efetivamente implementado.

Tais condições revelam que as metodologias ativas deixam de ser ferramentas para alcançar os objetivos para os quais foram concebidas (promover o aprendizado ativo e a emancipação do aluno), tornando-se um fim em si mesmas.

Em outras palavras, quando adotadas pelas instituições sem a devida consideração das condições necessárias para atingir os objetivos desejados, essas metodologias acabam se tornando um fim em si mesmas: tratam-se da técnica pela técnica. Esse entendimento resulta na negação da dimensão humana do processo educativo, o que leva à desumanização do ensino com a priorização da técnica sobre o humano ou o foco na empregabilidade em detrimento da formação crítica e ética. No ensino de psicologia, onde o compromisso com a subjetividade e a complexidade humana é fundamental, essas contradições podem limitar o potencial das metodologias ativas.

No próximo tópico, exploraremos como as metodologias ativas, ao serem incorporadas na graduação em psicologia, dialogam com a lógica mercadológica, evidenciando as tensões entre suas promessas pedagógicas e os reais impactos sobre a formação dos futuros psicólogos.

O discurso de inovação no ensino de psicologia

Nos últimos anos, o discurso de inovação tornou-se uma palavra de ordem nos cursos de graduação em psicologia, especialmente nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. Isto porque a psicologia, enquanto disciplina, não demanda grandes investimentos em infraestrutura ou tecnologias, como ocorre em outros cursos, o que pode, por vezes, atribuir-lhe um caráter puramente teórico, com práticas frequentemente destinadas somente aos estágios curriculares obrigatórios¹ – o que pode parecer pouco atrativo às novas gerações de estudantes.

¹ Nas diretrizes curriculares nacionais (DCN) para os cursos de Psicologia, com publicação de revisão recente (2023), há a exigência de práticas – para além dos estágios – em projetos de caráter extensionista, garantindo a

Assim, apresentada como uma transformação necessária, a “inovação” é frequentemente mobilizada tanto para atrair estudantes quanto para justificar a adoção de novas práticas pedagógicas. Nesse cenário, as metodologias ativas despontam como protagonistas desse discurso, sendo promovidas como ferramentas que estimulam a autonomia, o protagonismo e uma formação alinhada às demandas contemporâneas de mercado, mas nem sempre de maneira crítica ou reflexiva, como já mencionado.

O conceito de inovação no ensino de psicologia então é, comumente, associado a ideias como modernização tecnológica, personalização do aprendizado e maior engajamento do estudante. No entanto, como vimos, a promessa de oferecer uma formação “à frente do tempo” se transforma em uma estratégia de marketing, na qual as metodologias ativas são apresentadas como diferenciais competitivos, tanto para atrair novos estudantes quanto para justificar mensalidades mais altas. Isso se reflete na ênfase em tecnologias educacionais, como plataformas digitais para simulação de casos clínicos e aprendizado gamificado, que, embora úteis, muitas vezes priorizam a estética da inovação em “aulas-show” sobre os resultados formativos de fato.

Sob essa lógica, a inovação é frequentemente cooptada para alimentar expectativas de um ensino mais dinâmico e conectado às transformações sociais e tecnológicas. No entanto, a ênfase recai sobre a técnica e a eficiência, enquanto as dimensões críticas e reflexivas da formação psicológica, como o aprofundamento teórico (anterior à técnica), ético e a sensibilidade à subjetividade humana, tendem a ser secundarizadas.

articulação entre a teoria e as práticas interdisciplinares, transdisciplinares e intersetoriais entre professores, estudantes e ao longo da formação.

Essa mercantilização da inovação no ensino de psicologia está profundamente conectada à ideologia de empregabilidade e à cooptação de nossas experiências a partir do que Zuboff (2019/2021) chama de mercado de comportamento futuro. No discurso educacional, a adoção de metodologias ativas é frequentemente apresentada como uma estratégia para preparar o estudante para um mercado de trabalho em constante mudança. Sob essa ótica, o futuro psicólogo é moldado para ser flexível, criativo, empreendedor e tecnologicamente habilitado, características associadas ao “profissional ideal” e liberal da contemporaneidade.

Esse paradoxo entre a promessa e a prática revela um tensionamento significativo. Por um lado, as metodologias ativas são promovidas como inovações que valorizam o humano e a autonomia; por outro, sua implementação no contexto mercadológico frequentemente prioriza resultados imediatos e métricas de desempenho. É nesse ponto que a conexão entre metodologias ativas e as práticas de coleta e monetização de dados por empresas de big data revela novas camadas de complexidade e desigualdade no cenário educacional contemporâneo.

As práticas a que nos referimos acima, ao mesmo tempo que prometem personalizar e otimizar a experiência educacional, abrem caminho para a captação e monetização de dados granulares dos estudantes, ou seja, informações minuciosas e detalhadas a respeito de indivíduos que permitem a identificação de características, comportamentos ou padrões muito particulares. Tais dados, provenientes de sistemas de gestão de ensino, plataformas digitais e interações cotidianas, são utilizados não apenas para aprimorar o aprendizado, mas também como insumos para o mercado, reforçando as dinâmicas descritas por Zuboff (2019/2021) ao descrever o que chama de capitalismo de vigilância.

De acordo com Zuboff (2019/2021), a era do capitalismo de vigilância caracteriza-se pela transformação dos dados

personais em mercadorias valiosas, utilizadas para prever e moldar comportamentos. No contexto educacional, isso significa que informações compartilhadas em plataformas de metodologias ativas – como preferências de aprendizado, desempenho em atividades, padrões de navegação e interação, ou seja, das experiências dos alunos – podem ser apropriadas por empresas de big data, sendo sua matéria-prima. Essas empresas, por sua vez, monetizam esses dados ao vendê-los ou utilizá-los para criar produtos e serviços voltados tanto para o mercado educacional quanto para outros setores.

Essa lógica de monetização dos dados educacionais reflete um modelo no qual plataformas digitais frequentemente operam como intermediárias entre escolas e empresas de big data, capturando dados granulares e transformando-os em relatórios, métricas ou insights comercializáveis. Estudos recentes, como os de Duque et. al (2024), apontam que, enquanto as metodologias ativas acrescidas de uso de inteligência artificial (IA) prometem personalização e eficiência, podem também exacerbar desigualdades tecnológicas e socioeconômicas, particularmente em contextos de baixa infraestrutura. Além disso, levantam questões éticas sobre privacidade, vies algorítmico e consentimento informado.

O impacto dessa dinâmica vai além da monetização. Instituições com maior acesso a tecnologias avançadas e infraestrutura adequada se beneficiam amplamente, enquanto outras instituições e estudantes com menos recursos enfrentam dificuldades para acompanhar o mesmo ritmo de inovação. Isso aprofunda disparidades educacionais, criando um ciclo vicioso de exclusão, onde o acesso à educação de qualidade torna-se condicionado pela capacidade de acesso a essas tecnologias. Consequentemente, o papel formativo e ético da educação é esvaziado em prol de uma lógica mercadológica, que prioriza resultados imediatos e métricas de desempenho sobre a formação crítica e emancipadora (Lima & Peterle, 2021).

Um dos aspectos mais visíveis dessa apropriação está na implementação crescente de práticas de Educação a Distância (EaD) e em modelos híbridos de ensino, frequentemente justificados pelo discurso de inovação. Embora a EaD seja defendida como uma forma de democratizar o acesso à Educação, sua aplicação em instituições privadas muitas vezes, igualmente, visa reduzir custos operacionais. Com menos necessidade de espaço físico, equipamentos e, sobretudo, de corpo docente presencial, a EaD permite às instituições ampliar sua oferta educacional com menor investimento.

No entanto, essa expansão não é acompanhada por uma garantia de qualidade no ensino. A aplicação de metodologias ativas em contextos híbridos ou à distância, quando mal planejada, pode sobrecarregar os estudantes com tarefas e atividades desconexas, enquanto professores enfrentam turmas maiores e condições de trabalho precarizadas. Esse modelo reflete a tentativa de maximizar a lucratividade das instituições privadas, muitas vezes em detrimento das condições de aprendizagem.

Um exemplo deste cenário é a utilização de simulações clínicas e atividades gamificadas, como já mencionamos, que embora potencialmente enriquecedoras, podem ser implementadas de forma descontextualizada, com apresentação de casos fictícios previamente elaborados e sem a participação dos estudantes na organização do pensamento clínico ou psicossocial – apenas com o objetivo de solucionar o problema apresentando técnicas/estratégias resolutivas. Essa exposição a uma lógica de tarefas e conteúdos standardizados – com passo a passo, prioriza unicamente a instrumentalidade. A ênfase em “entregar resultados” alinhados a métricas de eficiência acadêmica — como aprovação em avaliações padronizadas ou cumprimento de competências específicas — tende a esvaziar o papel formativo e ético da Educação.

Além disso, o impacto sobre os professores na graduação em psicologia não pode ser ignorado. A transformação do docente em um facilitador técnico, limitado por currículos rígidos e pressão para implementar metodologias "inovadoras", enfraquece sua capacidade de atuar como mediador ético e crítico, resultando sobremaneira em sobrecarga de trabalho e na precarização de suas condições laborais. A expectativa de que docentes desenvolvam e implementem conteúdos interativos, avaliando atividades que demandam grande personalização, não é acompanhada de melhorias salariais ou de suporte institucional. Ademais, nota-se a redução da interação entre estudantes e professores, essencial para o desenvolvimento de habilidades críticas e para a construção de conhecimento compartilhado. Essa diminuição na qualidade da interação prejudica especialmente aqueles que já enfrentam desafios de inclusão e acesso. Para os estudantes oriundos de contextos socioeconômicos vulneráveis, a ausência de acompanhamento próximo agrava desigualdades e limita ainda mais o alcance de uma formação que deveria ser emancipatória.

Uma Análise Sartriana: Liberdade, Alienação e o Protagonismo Simulado nas Metodologias Ativas

A Filosofia Existencialista de Jean-Paul Sartre, especialmente em sua fase de diálogo com o marxismo, oferece uma base teórica potente para analisar as contradições das metodologias ativas no Ensino Superior, particularmente na formação em psicologia. Em sua obra *Crítica da Razão Dialética*, Sartre (1960/2002) explora a tensão entre liberdade e alienação em estruturas sociais marcadas por conflitos materiais e simbólicos. Sob essa perspectiva, torna-se possível questionar se as metodologias ativas realmente promovem a autonomia do estudante ou se apenas simulam um protagonismo que, na prática, serve aos interesses do mercado educacional. Para Sartre, a liberdade é uma condição

fundamental do ser humano, mas ela não é exercida no vazio; está sempre mediada por contextos históricos, materiais e sociais. Liberdade implica responsabilidade e escolha autêntica, mas é constantemente ameaçada pela má-fé², que ocorre quando o indivíduo abdica de sua autonomia para conformar-se às exigências externas.

As metodologias ativas, em seu discurso, parecem alinhar-se a essa concepção de liberdade ao propor que o estudante seja sujeito de sua própria aprendizagem. Contudo, quando apropriadas pela lógica mercadológica, essas práticas muitas vezes enquadram a liberdade em um sistema que prioriza eficiência e empregabilidade, transformando a autonomia do estudante em uma ilusão, sobretudo quando da apresentação de casos e dinâmicas prontas, com passo a passo definido.

Sartre (1960/2002) argumenta que as relações sociais mediadas por estruturas de poder podem alienar os indivíduos, transformando-os em meios para fins que não correspondem aos seus próprios interesses. Para além dessas estruturas de poder, os indivíduos também se alienam no cotidiano ao se submeterem, muitas vezes de forma irrefletida, às regras do campo material, que, ao serem construídos a partir de projetos humanos com determinadas finalidades, contêm neles o respectivo projeto, impondo, impessoalmente a quem com ele lida, normas e padrões que restringem sua liberdade e autenticidade – visto que devem agir consoante sua funcionalidade. Nesse processo, a rotina e as convenções sociais podem conduzir à passividade, levando os indivíduos a aceitarem as situações como dadas, sem questionar as limitações impostas por tais estruturas. Essa

² Um dos conceitos centrais à filosofia existencialista, má-fé descreve o fenômeno em que o sujeito nega a sua responsabilidade pelas suas escolhas, agindo de forma inautêntica ao responsabilizar outrem por elas.

alienação é evidente em diversos aspectos das metodologias ativas. Primeiramente, há a alienação do estudante, cujo protagonismo é limitado por parâmetros pré-estabelecidos pelas instituições e pelas empresas que as produzem. Em vez de ser realmente autônomo, o estudante é moldado para atender às exigências de um mercado que privilegia a adaptabilidade e a eficiência, enquanto a dimensão crítica e ética de sua formação é frequentemente negligenciada.

Do lado dos professores, observa-se a mesma alienação, ainda que sob moldes diferentes. A figura do docente é reconfigurada como a de um técnico ou facilitador, cuja função principal é operacionalizar o currículo definido pela instituição. A liberdade pedagógica do professor é restringida por exigências de inovação e pela pressão de adotar metodologias que, na prática, frequentemente priorizam a técnica sobre a reflexão crítica. Finalmente, há a alienação do próprio conhecimento, que, em vez de ser um meio para a emancipação humana, é instrumentalizado para fins utilitários e fragmentado em competências técnicas voltadas exclusivamente para a adaptação ao mercado de trabalho.

Assim, quando as metodologias ativas são aplicadas de forma imposta, sem que os indivíduos envolvidos tenham a chance de avaliar seus objetivos e as condições de implementação, e, conseqüentemente, de decidir se desejam ou não as assumir, entende-se que tais metodologias são adotadas por grupos soberanos como uma ferramenta para alcançar seus próprios interesses, e não com o intuito de promover a autonomia na produção do conhecimento. Tal como esses recursos metodológicos, professores e alunos, compondo um coletivo serial – visto que são ajuntados por terceiros por meio destas metodologias –, estão em condições de instrumentos para o sucesso do grupo hegemônico (instituição de ensino/mercado). Quando as regras são seguidas de forma obrigatória — incluindo tanto a imposição do uso das metodologias quanto as normas associadas a elas —, o resultado gerado contradiz o propósito essencial das

metodologias ativas. Em vez de fomentar práticas autônomas e participativas, o que se promove é a obediência e a passividade. Além disso, a sensação de impotência estabelece uma conexão entre os membros dessa coletividade, já que as interações entre eles se constituem como uma unidade fora-de-si (Sartre, 1960/2002).

Essa alienação tem implicações profundas para a formação em psicologia. A prática psicológica exige muito mais do que competências técnicas; ela demanda um entendimento profundo da subjetividade humana, o compromisso ético e a capacidade de questionar e transformar as estruturas sociais que contribuem para o sofrimento psíquico. Além disso, requer uma compreensão metodológica e epistemológica da perspectiva em que se atua, garantindo que as intervenções sejam fundamentadas em um conhecimento crítico e contextualizado, alinhado às necessidades e realidades dos indivíduos, organizações, instituições e comunidades atendidas. No entanto, quando as metodologias ativas são apropriadas de forma puramente instrumental, o futuro psicólogo pode ser treinado para operar em um sistema que reforça a alienação em vez de combatê-la.

Sob a lente da má-fé sartriana, as metodologias ativas apresentam um protagonismo simulado. A sensação de liberdade proporcionada ao estudante é ilusória, já que suas escolhas estão limitadas por uma estrutura que privilegia a eficiência sobre a autenticidade por meio de uma ideologia libertária. Sartre (1960/2002) aponta que essa simulação de liberdade desvia o foco da formação integral do indivíduo para uma lógica de conformação ao sistema vigente, transformando a Educação em um mecanismo de reprodução do status quo. Em consonância, numa perspectiva coletiva, ao se inserirem em uma lógica de mercantilização do saber, as metodologias acabam contribuindo para a reificação de docentes e discentes, reduzindo-os a funções utilitárias no processo educacional. Quando estas são assumidas como a única via para ampliar a empregabilidade ou garantir a

inserção dos futuros profissionais no mercado de trabalho, completa-se o ciclo ideologia: o ensino-aprendizagem é serializado, fragmentado e orientado exclusivamente pelas demandas de uma lógica mercantil.

Nesse processo, o ensino mercador não apenas conforma os alunos em ‘clientes’ e os docentes em ‘prestadores de serviço’, mas também transforma ambos em mercadorias que retroalimentam a cadeia produtiva da educação voltada para o mercado. Assim, o ato educativo perde seu caráter crítico e emancipador, sendo capturado por uma lógica de produção em massa, onde os sujeitos deixam de ser protagonistas de sua formação para se tornarem peças de uma engrenagem que perpetua a alienação e a submissão às dinâmicas de mercado. Profissionais treinados sob essa lógica podem se tornar executores de práticas padronizadas, adaptados ao mercado, mas desconectados do potencial emancipador da psicologia.

Para superar essa alienação, Sartre (1960/2002) propõe a educação como uma práxis transformadora, uma ação consciente que não apenas se adapta às condições existentes, mas busca superá-las. Nesse sentido, o uso das metodologias ativas poderia recuperar seu potencial emancipatório ao priorizar práticas que incentivem o pensamento crítico e questionador, promovam o diálogo e a interação humana e respeitem a liberdade como uma condição essencial da existência. Na psicologia, isso significa reorientar a formação para integrar técnicas e práticas direcionadas a reflexões, garantindo que o estudante não apenas domine ferramentas, mas também compreenda o papel transformador da profissão em contextos culturais e sociais diversos.

Assim, consideramos que uma prática educativa que considere a formação de uma práxis individual autônoma e livre existirá somente à luz de resistências diante a alienação e por um indivíduo historicamente situado, ou seja, por uma atividade educativa e pedagógica que busque a realização da

liberdade como condição de humanização dos indivíduos (Lima, 2009).

Considerações finais

“[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (Freire, 1996)

Acreditamos que as metodologias ativas, apresentadas como uma revolução pedagógica alinhada às demandas contemporâneas, possuem um potencial significativo para transformar o ensino superior, uma vez que se bem usadas, podem, sim, auxiliar a autonomia de pensamento do corpo discente. No entanto, como analisado, sua apropriação mercadológica muitas vezes desvirtua suas promessas originais, transformando-as em instrumentos de adaptação às exigências econômicas e produtivistas, em detrimento de uma formação verdadeiramente crítica e emancipatória.

Sob a perspectiva da filosofia existencialista de Sartre, vemos que as metodologias ativas frequentemente caem em um paradoxo: prometem liberdade e autonomia aos estudantes, mas acabam reproduzindo uma lógica alienante que subordina o indivíduo às estruturas do mercado. Essa alienação afeta tanto os estudantes, que têm sua liberdade reduzida a escolhas pré-determinadas pelo sistema, quanto os professores, cuja atuação é limitada a funções técnicas e operacionais. No caso da psicologia, isso significa a formação de profissionais que podem ser tecnicamente competentes, mas carecem de um entendimento crítico e ético das dinâmicas sociais e culturais que moldam o sofrimento e a subjetividade humana.

Essa realidade levanta questões fundamentais sobre o futuro da psicologia como disciplina e prática profissional. Psicólogos formados sob essa lógica podem se tornar meros executores de práticas padronizadas, adaptados às demandas

do mercado, mas desconectados do papel emancipatório que a psicologia pode e deve desempenhar.

Para reverter esse quadro, é necessário resgatar o potencial ético e crítico das metodologias ativas e isso implica em integrá-las a uma formação que privilegie o diálogo, a reflexão ética e a crítica das estruturas sociais. Mais do que treinar técnicos, a formação em psicologia deve formar pensadores, profissionais comprometidos com a transformação das condições que geram sofrimento psíquico e social. Essa abordagem resgata o papel transformador da Educação como uma práxis, no sentido sartriano, capaz de transcender as limitações impostas pelo sistema e criar novos horizontes de liberdade.

Em suma, a formação em psicologia deve reconhecer a necessidade de revisar seu lugar na qualidade de ciência comprometida com o social, e assim, privilegiar na formação de seu futuro profissional, a integração entre teoria e prática, que oferece ao aluno uma base epistemológica sólida e, ao mesmo tempo, promove seu crescimento intelectual (Amendola, 2014), capacitando-o para refletir sobre as condições e técnicas que contribuirão ao enfrentamento dos desafios e dilemas presentes no cotidiano de suas atividades profissionais. Concomitantemente, ser um espaço de emancipação, onde estudantes e professores possam agir como agentes reflexivos e transformadores, priorizando o humano sobre a técnica e a ética sobre a eficiência.

Referências

Amendola, M. F. Formação em Psicologia, demandas sociais contemporâneas e ética: uma perspectiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 34, n. 4, p. 976-989, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-370001762013>.

- Antunes, J., Nascimento, V. F., & Queiroz, Z. F. (2019). Metodologias ativas na educação: problemas, projetos e cooperação da realidade educativa. *Informática na Educação: teorias & prática* (Porto Alegre), 22(1), 111-127. <https://doi.org/10.22456/1982-1654.88792>.
- Bacich, J. M., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Penso.
- Bereta, T. A. D. S. (2022). *Metodologias ativas e compromisso ético na formação em psicologia*. Marília: Oficina Universitária.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (1ª ed.). George Washington University, Graduate School of Education & Human Development.
- Duque, R. C. S., et. al. (2024). Implementação da inteligência artificial em metodologias ativas de ensino: Benefícios, desafios e dilemas éticos. *IOSR Journal of Business and Management*, 26(9, Ser. 1), 35–46. <https://doi.org/10.9790/487X-2609013546>
- Farias, P. A. M. de, Martin, A. L. de A. R., & Cristo, C. S. (2015). Aprendizagem Ativa na Educação em Saúde: percurso histórico e aplicações. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 39(1), 143-150. <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v39n1e00602014>.
- Freire, P. (1996) *Pedagogia da Autonomia*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. 165p
- Gianordoli-Nascimento, I. F. et al. (2021). Cibercultura em questão: reflexões acerca da formação em psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/217535392021233959>.

- Iwasse, L. F. A., Araujo, R. B., & Ribeiro, A. C. (2020). Reformas da educação e trabalho no Brasil: um breve histórico do ensino em migalhas. *Cadernos De História Da Educação*, 20(Contínua), e012. <https://doi.org/10.14393/che-v20-2021-12>
- Lima, M., & Peterle, T. G. dos S. (2021). Mercantilização da educação: do gerencialismo ao empresariamento da oferta escolar. *Educação*, 46(1), e20/ 1–22. <https://doi.org/10.5902/1984644437100>
- Lima, W. M. (2009). Algumas considerações sobre educação em Jean-Paul Sartre. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 2(3), 9-22. <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2209>.
- Oliveira, E. S.; Pantoja, A. M. S.; Azevedo, R. O. M. (2019) A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. *Revista Intersaberes*, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 389–303, 2019. DOI: 10.22169/ri.v14i31.1561. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/289>.
- Santinello, J., Costa, M. L. F., & Santos, R. O. dos. (2020). A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida. *Educar em Revista* (Curitiba), 36, e76042. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76042>
- Santos, D. F. A. dos, & Castaman, A. S. (2022). Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. *Revista Linhas* (Florianópolis), 23(51), 334-357. <https://doi.org/10.5965/1984723823512022334>.
- Sartre, J.-P. (2002). *Crítica da razão dialética*: precedido por questões de método. DP&A. (Trabalho original publicado em 1960).

Valente, J. A., Almeida, M. E. B, & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional* (Curitiba), 17(52), 455-478. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.052.ds07>.

Zuboff, S. (2021). *A era do capitalismo de vigilância: A luta por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Rio de Janeiro: Intrínseca (Trabalho original publicado em 2019).

Eixo 3.

Capítulo 09.

Além das telas: o papel da família na construção do desenvolvimento integral das crianças no mundo digital

Elaine Cristina Mateus-Santos

Introdução

Na sociedade contemporânea, marcada pela expansão exponencial das tecnologias digitais e pela onipresença dos dispositivos eletrônicos no cotidiano das pessoas, a dinâmica de interação das crianças e adolescentes com as telas emerge como uma temática de escopo significativamente relevante e avivadora. Nessa perspectiva, o imperativo estudo da relação entre o tempo despendido diante das interfaces digitais, a exemplo dos *smartphones*, *tablets*, computadores e televisões, e sua conseqüente influência no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos mais novos, tem suscitado a atenção e fomentado o engajamento de pesquisadores, educadores e profissionais da saúde.

A família, ente primordial na formação e orientação das novas gerações, desempenha uma função central no desenvolvimento da criança. Incumbe, pois, aos responsáveis pela criança a missão relevante de gerenciar o acesso e a utilização das tecnologias por parte das crianças, preservando um equilíbrio saudável entre as vivências *online* e *offline*.

A ponderação dos efeitos decorrentes da exposição prolongada às telas emerge como espectro primordial no contexto contemporâneo, com vistas a fomentar um desenvolvimento próspero e concertado de pequenos e jovens indivíduos.

A presente revisão bibliográfica mergulha na intrincada relação entre família e desenvolvimento integral infantil no contexto onipresente do mundo digital. A rápida e inexorável digitalização da vida cotidiana, desde a mais tenra idade, configura um cenário de complexas interações, onde desafios e oportunidades se entrelaçam na dinâmica familiar. Por meio de uma análise da literatura existente, a pesquisa tem como objetivo investigar sobre o impacto do tempo de tela na aquisição da linguagem e na interação interpessoal das crianças, almejando identificar tanto os potenciais benefícios quanto os riscos inerentes ao uso excessivo e inadequado das tecnologias digitais.

A síntese permitirá delinear o papel crucial da família como mediadora nesse cenário, explorando como os responsáveis podem atuar como guias e modelos, estabelecendo limites saudáveis, promovendo o equilíbrio entre o virtual e o real, e cultivando valores e habilidades essenciais para a vida no século XXI. Esta revisão bibliográfica visa contribuir para o debate acadêmico, para profissionais da área da saúde e para a prática parental, oferecendo *insights* valiosos sobre como as famílias podem navegar com sucesso no mundo digital, promovendo o desenvolvimento integral de suas crianças e preparando-as para um futuro cada vez mais conectado.

O Desenvolvimento Linguístico na Primeira Infância

A aquisição e o desenvolvimento da fala durante a infância representam um marco crucial no percurso do desenvolvimento humano, evidenciando um processo complexo e fascinante tanto no aspecto cognitivo quanto linguístico. A capacidade de comunicar-se verbalmente não apenas estabelece uma base para interações sociais e educacionais, mas também desempenha um papel fundamental na construção da identidade e na expressão do pensamento individual. Nesse contexto, autores renomados

destacam a importância desse desenvolvimento desde a infância.

Jean Piaget, em suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo, ressalta a relevância da linguagem na estruturação do pensamento e na assimilação de novos conceitos durante a infância. Segundo Piaget, é por meio da linguagem que a criança organiza suas experiências sensoriais e constrói significados, moldando sua compreensão do mundo ao seu redor (Piaget, 1952).

Lev Vygotsky, por sua vez, enfatiza a dimensão social e cultural da linguagem, argumentando que a interação verbal com adultos e pares é essencial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas na infância. Para Vygotsky, a linguagem desempenha um papel central na internalização de conceitos e na construção de pensamento complexo (Vygotsky, 1978).

No contexto contemporâneo, Susan Carey, pesquisadora destacada da psicologia cognitiva, investiga a relação entre o desenvolvimento da linguagem e a categorização conceitual na infância. Seus estudos evidenciam a estreita ligação entre a aquisição de vocabulário e a compreensão dos conceitos abstratos, ressaltando a importância da linguagem como ferramenta fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual (Carey, 2009).

Diante desse cenário, torna-se evidente a importância significativa do desenvolvimento da fala na infância como uma característica multifacetada, intrinsecamente ligada ao crescimento cognitivo, emocional e social das crianças. Portanto, se faz necessário explorar de forma mais aprofundada a relevância desse processo no contexto do desenvolvimento infantil, considerando as contribuições teóricas de autores renomados e as implicações práticas para profissionais da educação e da saúde. Ao compreender melhor as nuances e os desafios envolvidos na aquisição da fala na

infância, é possível promover intervenções mais eficazes e seguras que potencializem o desenvolvimento integral das crianças nesta área fundamental do desenvolvimento humano.

A linguagem verbal permite que as crianças expressem seus pensamentos, sentimentos e necessidades de forma mais precisa e complexa. Isso é crucial para o desenvolvimento de relações interpessoais saudáveis e para a construção de uma autoimagem positiva. Além disso, as habilidades de comunicação eficazes são essenciais para interações sociais bem-sucedidas.

As crianças aprendem a compartilhar ideias, fazer perguntas, resolver conflitos e colaborar com os outros, contribuindo para seu desenvolvimento emocional e social. A linguagem desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo. Por meio dela, as crianças são capazes de organizar seus pensamentos. O seu desenvolvimento na primeira infância está fortemente ligado à alfabetização posterior, pois crianças com habilidades de linguagem robustas têm maior probabilidade de se tornarem leitores e desenvolverem habilidades de escrita à medida que avançam na escola (Instituto Neurosaber, 2021).

Uma comunicação eficaz desempenha um papel crucial no desenvolvimento socioemocional das crianças que ao expressarem seus sentimentos e compreenderem os dos outros, desenvolvem empatia, autocontrole e habilidades de resolução de problemas, contribuindo para seu bem-estar emocional. O lado emocional importa muito para o crescimento e desenvolvimento (Santana *et al.*, 2021).

A crescente ubiquidade das telas digitais (televisão, *tablets*, *smartphones*, computadores, videogames etc) na vida cotidiana impõe uma reflexão crítica e urgente sobre seus impactos no desenvolvimento infantil, particularmente na faixa etária de 0 a 6 anos. Estudos recentes têm demonstrado uma correlação preocupante entre a exposição excessiva a

esses dispositivos e o comprometimento da aquisição da linguagem e das habilidades de comunicação em crianças (Christakis, 2009; Madigan *et al.*, 2019).

A literatura científica aponta que o uso prolongado de telas pode privar as crianças de interações sociais cruciais, essenciais para o desenvolvimento linguístico e comunicativo (Radesky *et al.*, 2015). A interação face a face, rica em nuances verbais e não verbais, é fundamental para a aquisição de vocabulário, a compreensão da sintaxe e o desenvolvimento da pragmática da linguagem. Além disso, o tempo dedicado às telas pode substituir atividades lúdicas e interativas, que estimulam a imaginação, a criatividade e a capacidade de resolução de problemas, todas habilidades intimamente ligadas ao desenvolvimento da linguagem (Singer; Singer, 2012).

Diante desse cenário, é imperativo que pesquisadores, educadores e familiares de crianças pequenas compreendam os riscos associados à exposição excessiva a telas e busquem estratégias para promover um uso consciente e equilibrado desses dispositivos. A promoção de atividades que estimulem a interação social, a leitura compartilhada e o brincar livre são cruciais para garantir um desenvolvimento linguístico e comunicativo saudável na infância (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009).

Ademais, a imersão excessiva no universo digital pode acarretar outros prejuízos significativos ao desenvolvimento infantil. Estudos demonstram uma correlação entre o tempo prolongado diante das telas e a incidência de distúrbios do sono, decorrentes da supressão da melatonina pela luz azul emitida pelos dispositivos eletrônicos (Chang *et al.*, 2015). A privação do sono, por sua vez, impacta negativamente a cognição, a regulação emocional e o desempenho acadêmico, comprometendo o desenvolvimento integral da criança (Gradisar *et al.*, 2013).

Outrossim, a exposição precoce e prolongada a conteúdos violentos ou inadequados, frequentemente

presentes em plataformas digitais, pode induzir a comportamentos agressivos, dessensibilização à violência e distorção da percepção da realidade (Anderson; Bushman, 2001). A hiperestimulação sensorial proporcionada por jogos eletrônicos e vídeos de ritmo acelerado pode, ainda, contribuir para o desenvolvimento de dificuldades de atenção e hiperatividade, prejudicando a capacidade de concentração e aprendizado da criança (Swing *et al.*, 2010).

A obesidade infantil, um problema de saúde pública crescente, também tem sido associada ao tempo excessivo diante das telas, em detrimento de atividades físicas e brincadeiras ao ar livre (Tremblay *et al.*, 2011). O sedentarismo, somado ao consumo de alimentos ultraprocessados durante o uso de dispositivos eletrônicos, aumenta o risco de doenças crônicas e compromete a saúde física e mental da criança.

Diante da complexidade e da gravidade dos riscos associados à exposição excessiva a telas, é imperativo que a comunidade científica, os educadores e os familiares adotem uma postura crítica e proativa. A promoção de um uso consciente e equilibrado das tecnologias digitais, aliada à valorização de atividades que estimulem a interação social, a criatividade e o desenvolvimento integral da criança, é fundamental para garantir um futuro saudável e promissor para as próximas gerações.

Em suma, a exposição excessiva à telas na infância representa um desafio multifacetado, com implicações que transcendem o mero atraso na aquisição da linguagem. Os riscos para o desenvolvimento socioemocional, cognitivo e físico demandam uma abordagem holística e proativa, que envolva a conscientização, a educação e a implementação de estratégias eficazes.

A influência do tempo de tela na aquisição da linguagem

A intrincada relação entre o tempo de exposição a telas e a aquisição da linguagem emerge como um domínio de investigação de crescente acuidade e complexidade, em um contexto contemporâneo inexoravelmente permeado pela onipresença das tecnologias digitais. A exposição precoce e prolongada a dispositivos eletrônicos tem suscitado preocupações substanciais no que concerne ao desenvolvimento linguístico infantil, configurando um desafio multifacetado para a comunidade científica, profissionais da área da saúde e da educação.

A literatura especializada, ancorada em estudos longitudinais e transversais, tem demonstrado uma correlação inversa entre o tempo de tela e a aquisição de habilidades linguísticas em crianças, notadamente na faixa etária pré-escolar (Christakis, 2009; Madigan *et al.*, 2019). A era da tecnologia tem sido essencial para facilitar e melhorar a vida humana. No entanto, é extremamente reconhecido o impacto negativo do uso excessivo de telas, especialmente em crianças dos 0 aos 6 anos. Aqueles que nasceram imersos na tecnologia estão se tornando cada vez mais dependentes de dispositivos eletrônicos.

Ademais, a literatura científica sublinha a primazia da interação social para o desenvolvimento linguístico, enfatizando o papel axial do diálogo e da comunicação interpessoal na aquisição de competências comunicativas (Hirsh-Pasek *et al.*, 2009). A exposição passiva a telas, por seu turno, pode restringir as oportunidades de interação social e prejudicar o desenvolvimento de habilidades como a atenção compartilhada, a reciprocidade comunicativa e a capacidade de interpretar pistas verbais e não verbais.

A linguagem desempenha um papel central na vida humana, não apenas como um meio de comunicação, mas também como uma ferramenta essencial para a expressão de pensamentos, sentimentos e experiências. A aquisição da

linguagem durante a infância é um processo dinâmico e complexo, no qual as interações sociais, a exposição a estímulos linguísticos e o ambiente de aprendizagem desempenham papéis fundamentais. Assim, é inegável como o tempo de tela impacta a aquisição da linguagem nas crianças, considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também os impactos no desenvolvimento humano como um todo. Ao compreender melhor as nuances dessa relação complexa, é possível desenvolver estratégias mais eficazes para mitigar os efeitos negativos da exposição excessiva às telas, promovendo um ambiente saudável e estimulante para a aquisição e desenvolvimento da linguagem nas primeiras fases da vida.

As redes não são vistas apenas do ponto de vista negativo, mas como produtoras de cultura, de espaço de sociabilidades, de criatividade e de importantes ações humanas. Por outro lado, críticas são tecidas. Christoph Turcke (2010) intitula a atualidade como “Sociedade excitada” ou “Sociedade da sensação”, destacando, por meio de mecanismos *high-tech*, que esse tempo tem contribuído para levar as novas formas de intensificação de estímulos ao limite, como verdadeiras drogas. Ele alerta que os super celulares e as ferramentas digitais de enunciação imagética são drogas que levam a vícios de comportamento e desviam a consciência dos sujeitos sociais da vida real (Souza *et al.*, 2023).

A ideia de que a criança precisa ficar quieta e se comportar em determinados espaços ou para que se acalmem em momentos de estresse ou de tédio, tem feito que comumente a própria família facilite o acesso às telas, fazendo com que a criança tenha cada vez menos oportunidades de comunicação face a face. É simples notar a facilidade com que crianças pequenas têm tido de mexer nos aplicativos de celulares, muitas vezes até ensinando os adultos. O desenvolvimento humano se ocorre em maior parte durante a primeira infância e com o acesso livre ao uso excessivo das telas, esse desenvolvimento tem sido afetado, fazendo com que

as crianças se viciem nos dispositivos e queiram substituir brincadeiras saudáveis e interações importantes pelo tempo em frente às telas coloridas e chamativas.

Os brinquedos e jogos, inanimados, podem até atrair a curiosidade da criança caso esta tenha sido estimulada pela família a utilizar e se divertir com tais recursos em sua experiência anterior, mas invariavelmente os jogos, cores, sons, recursos multimídia, o teclado, o *mouse*, a possibilidade de apertar botões e acionar programas, abrir janelas e variar as brincadeiras irão fazer com que o computador ganhe a disputa (Machado, 2008).

O uso dos dispositivos pode trazer muitos benefícios se utilizado da forma correta, porém, o acesso às telas têm sido facilitadas pelas famílias cada vez mais cedo. As crianças aprendem a mexer nos mais diversos tipos de dispositivos muito precocemente. Em um estudo titulado “Crianças Digitais” realizado pela Kaspersky e Copra com pais e mães de filhos de diferentes classes e idades, observou-se que mais de 70% das crianças brasileiras ganham um *smartphone* ou *tablet* antes dos 10 anos de idade. A pesquisa ainda revela que 49% das crianças brasileiras têm acesso a um dispositivo conectado à internet antes dos seis anos de idade (Barreto *et al*, 2023).

A tecnologia está avançando rapidamente, uma vez que se torna cada dia mais acessível. Segundo o *TIC Kids Online Brasil*, pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil com uma amostra de crianças e adolescentes brasileiros, 93% usam o celular para assistir vídeos ou filmes, compartilhar mensagens, usar redes sociais e jogar jogos online (Providello; Ferreira; Hage, 2023).

O desenvolvimento da linguagem é constituído pelas interações estabelecidas entre adultos e crianças. Postula-se que essas interações têm um papel central na construção de habilidades que dão suporte ao desenvolvimento de potencialidades tipicamente humanas, tais como capacidade

para apreender significados pelo compartilhar de atividades e de artefatos socioculturais (Vygotsky, 1978).

São as interações entre a criança e o contexto, mediadas pelos adultos com os quais estabelece intercâmbios, que proporcionam a aprendizagem da linguagem e promovem o desenvolvimento das demais habilidades humanas (Oliveira *et al.*, 2016). O uso excessivo das telas blinda as interações das crianças tanto com os adultos quanto com outras crianças, uma vez que as cores, imagens e sons emitidos pelas telas acabam sendo mais atrativos.

O impacto do tempo de tela na interação interpessoal

A influência do tempo de tela na interação interpessoal é um tema de extrema relevância e complexidade no panorama atual, permeado pela presença ubíqua das tecnologias digitais e pelos padrões de uso cada vez mais intensivos de dispositivos eletrônicos. A dinâmica relacional entre indivíduos, mediada pela comunicação face a face, constitui um elemento essencial no desenvolvimento social, emocional e cognitivo, especialmente no contexto infantil e juvenil.

A interação interpessoal é um espaço privilegiado para a construção de habilidades sociais, o desenvolvimento da empatia, da linguagem não verbal e da capacidade de estabelecer e sustentar relacionamentos significativos. Entretanto, o tempo dedicado às telas, seja em atividades de entretenimento, jogos eletrônicos ou redes sociais, tem suscitado preocupações crescentes quanto aos possíveis impactos negativos na qualidade e na profundidade das interações face a face. De tal modo que, o distanciamento interpessoal gerado pela experiência nas telas levou à reflexão sobre os efeitos das tecnologias digitais no tecido relacional da sociedade contemporânea.

Ao desenvolver as complexidades dessa temática e ao promover uma reflexão crítica sobre o impacto do tempo de tela na interação interpessoal, além de contribuir para a ampliação do conhecimento acadêmico nesse campo e para a formulação de diretrizes e práticas que promovam relações mais atuais, empáticas e enriquecedoras em um mundo digitalmente conectado, porém, muitas vezes, distante.

As gerações atuais estão sendo expostas às telas desde idades cada vez mais precoces. O uso excessivo desses dispositivos tem reduzido significativamente as interações sociais, já que muitas crianças têm acesso irrestrito a eles e passam mais tempo do que o recomendado diante das telas. Além de facilitar o acesso a conteúdos inadequados, essa exposição constante desestimula as crianças a interagirem e se comunicarem com seus pares (Sociedade de Pediatria do estado do Rio de Janeiro). Diante das telas, elas recebem informações sem precisar fazer esforço para interagir, o que prejudica seu desenvolvimento social e comunicativo.

Quanto ao tempo de utilização diária ou a duração ideal para o uso das telas, Marluce recomenda o uso limitado e proporcional às idades e às etapas do desenvolvimento. Os estudos comprovam que para menores de dois anos, o ideal é evitar qualquer tipo de exposição. Já para as crianças entre dois e cinco anos, a orientação é de uma hora com a supervisão dos pais ou cuidadores. Entre seis e 10 anos, seria de duas horas com a supervisão de um responsável e entre 11 e 18 anos, de três horas, evitando o período da noite (Secretaria de estado da Saúde da Sergipe, 2023).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) recomenda que crianças até os dois anos de idade não tenham acesso nenhum as telas, porém é perceptível que, comumente, as crianças dessa idade são “acalmadas” e distraídas pelas telas, a atitude de usar as telas como distração em diversas situações pode causar consequências significativas, em muitos

casos, o uso excessivo das telas pode acabar causando o surgimento de novas patologias.

É essencial que as crianças interajam presencialmente e ao vivo principalmente com adultos para que a linguagem se desenvolva de forma completa. As telas não permitem esse tipo de interação, uma vez que a criança apenas recebe várias informações as quais não precisa se esforçar para responder ou pedir algo. De acordo com Providello, Ferreira e Hage (2023) a importância da interação com pessoas no processo de aquisição de verbos foi testada em um estudo em que foram selecionadas 36 crianças de dois anos para aprender novos verbos de três maneiras: com um mediador interagindo pessoalmente com a criança; através de sistema de áudio e vídeo em tempo real (*Skype*); e por meio de um vídeo em que o facilitador ensina outra criança. O resultado da pesquisa apontou que as crianças aprenderam novas palavras durante os treinos presenciais e por meio do programa de conversação por vídeo (*Skype*), ambos os casos em que a interação ocorreu em tempo real. Assim, interações que possibilitem trocas, como o relacionamento com os familiares e profissionais que trabalham com crianças, são essenciais para a aquisição da linguagem, o que pode não ocorrer quando a criança fica passiva diante da tela.

Quando as crianças têm o livre acesso aos dispositivos, principalmente os portáteis, elas acabam diminuindo as suas oportunidades de praticar a comunicação e as competências interpessoais. Acaba se tornando essencial que os familiares priorizem a interação das crianças com seus pares e com os adultos, uma vez que a diminuição excessiva dessa comunicação pode levar a atrasos significativos. As primeiras interações sociais entre o adulto e a criança moldam e atuam como a base da aprendizagem linguística da criança. Estudos anteriores mostraram que a alternância interacional entre a família e a criança é importante para o desenvolvimento da linguagem da criança, mais do que o número de palavras que a criança ouve (Sundqvist *et al.*, 2021).

Especialistas em diagnóstico e tratamento dos transtornos do desenvolvimento infanto-juvenil chamam de “autismo eletrônico” a automação do comportamento das pessoas, sobretudo das crianças, que as priva do relacionamento propriamente humano, da troca do olhar e da palavra, tornando-as uma espécie de “Pinóquio às avessas”, um boneco que se humanizou com a experiência (Santana, 2021). O atraso no desenvolvimento causado pelo uso excessivo das telas, como *tablet*, televisão, *smartphones* etc, pode acabar sendo confundido com outras patologias que serão levadas pela criança por toda a vida. Pensando nisso, se faz necessário pensar estratégias que suavizem os efeitos negativos do tempo de tela na linguagem e comunicação das crianças.

Os efeitos adversos da exposição às telas na linguagem e comunicação

Pensando no bem-estar e no desenvolvimento das crianças, é crucial avaliar e mitigar os impactos do uso das telas para que elas continuem a se desenvolver plenamente, especialmente na comunicação, um aspecto vital para a vida de qualquer pessoa. Repensar o uso excessivo dos dispositivos, selecionando conteúdos, regulando o tempo e incentivando outras atividades, é essencial nos dias de hoje.

A promoção de um ambiente saudável de uso de telas é responsabilidade dos familiares, profissionais da saúde e da educação, que precisam promover atitudes positivas e incentivar o desenvolvimento da linguagem e comunicação nas crianças pequenas. Ser pai em torno da mídia pode ser difícil. A tecnologia muda rapidamente e muitos pais não cresceram com as redes sociais e as plataformas de vídeo que existem hoje. Portanto, os pais não têm o mesmo entendimento sobre como ensinar seus filhos a usar a mídia digital da mesma forma que os ensinaram a andar de bicicleta

ou a dirigir um carro (Academia Americana de Pediatras, 2024).

Diversas atividades familiares podem ser promovidas para melhorar a interação e a comunicação da criança, a leitura de livros por exemplo é um grande aliado, uma vez que a criança pode realizar questionamentos sobre a história que serão automaticamente esclarecidos pelo adulto, essa resposta imediata auxilia no desenvolvimento da comunicação interpessoal das crianças. A exposição à mídia digital muitas vezes reduz a interação criança-adulto porque a tela não facilita turnos de conversação socialmente contingentes com um parceiro linguístico cujas respostas sejam imediatas, confiáveis e precisas em conteúdo e relevância (Sundqvist et al.; 2021).

Alguns *sites* e aplicativos como os de vídeos e jogos de fácil acesso podem influenciar facilmente as emoções das crianças, tornando-as mais ansiosas e agressivas. Por isso, é crucial que as famílias tenham conhecimento dos conteúdos acessados por suas crianças, para que possam orientá-los sobre o que é apropriado ou não nas mídias sociais. Aplicativos de vídeos, por exemplo, podem consumir muito mais tempo do que o planejado, tempo este que poderia ser utilizado de forma mais saudável em atividades familiares, como passeios e jogos que promovam interações e relacionamentos saudáveis. O *marketing* presente em aplicativos usados como distração para as crianças pode influenciar negativamente sua forma de agir e pensar, confundindo suas necessidades e desejos:

Chamado de distração passiva, isto é resultado do forte marketing da indústria de entretenimento e da pressão para o consumo de jogos, anulando o brincar que é um direito de todas as crianças em fase de desenvolvimento, já que é brincando que a criança aprende a interagir, se expressar e compartilhar. É por meio da brincadeira que ela constrói conhecimento e se

comunica com o mundo, descobrindo a si mesma e ao outro (Barreto et al., 2023, p.6.)

É essencial implementar estratégias para controlar o conteúdo acessado pelas crianças, como filtrar *sites* e jogos inapropriados para suas idades e desativar a reprodução automática para evitar que algoritmos determinem o próximo item na lista de reprodução. Famílias e profissionais que atuam com crianças devem encorajar as crianças a se engajarem em atividades que não envolvam tecnologia, como leitura, jogos de tabuleiro ao ar livre, pintura, entre outros.

Limitar o tempo de exposição às telas é responsabilidade das famílias, especialmente porque as crianças podem ter dificuldade em compreender a passagem do tempo. O exemplo dos adultos é fundamental. Ao demonstrarem que não dependem das telas para descansar ou passar o tempo, incentivam as crianças a seguirem o mesmo padrão. Como as crianças absorvem conhecimento principalmente por meio da observação, perceber que os adultos dedicam mais tempo às telas do que a convivência familiar pode influenciá-las a imitar esse comportamento.

As crianças já nascem inseridas em um mundo digital, isso torna mais difícil mantê-las longe das telas, porém, é necessário investir tempo e esforço em brincadeiras saudáveis que terão efeitos positivos no decorrer da sua vida. A Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP) publicou em 2016 um boletim com recomendações para profissionais, pais e jovens apoiado em diferentes estudos científicos que comprovam que a tecnologia influencia comportamentos, modifica hábitos desde a infância, repercutindo na saúde dos indivíduos (Santana *et al.*, 2021, p.172).

O uso dos dispositivos eletrônicos não traz apenas efeitos negativos. Se utilizados da maneira correta eles podem ser grandes aliados da aprendizagem, porém precisa existir

uma dosagem, pois dependendo do tempo de uso das telas, elas podem rapidamente ir de benéficas para maléficas.

Ao estabelecermos relação entre desenvolvimento saudável e mídias digitais, podemos citar que a exposição nem sempre se caracteriza como malefício a saúde desde que a supervisão ao uso sempre seja estabelecida pelos guardiões da criança, deste modo caminhamos em uma linha tênue que separa o efeito catabólico ou anabólico do uso dos gadgets relacionado ao avanço motor, psicológico e social da criança, demarcado pela compreensão paterna do que seria considerado uso abusivo ou não (Santana et al.; 2021, p.174).

De acordo com Salomão (2012) alguns aspectos da fala dirigida às crianças atuam como facilitadores da comunicação, tais como: atenção conjunta, sintonia, *feedback*, reformulações, pedidos de esclarecimento e diretividade, embora este último deva ser visto com alguma ressalva. A atenção conjunta implica na habilidade do adulto de monitorar a atenção da criança e prover a informação adequada para ela.

Ao longo deste texto, foi possível explorar a relevância essencial da linguagem e a influência do tempo de tela na interação interpessoal, destacando os impactos significativos que esses elementos exercem no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, principalmente em crianças e jovens imersos na era digital. A compreensão aprofundada desses temas é fundamental para promover reflexões críticas sobre o uso das tecnologias e para fomentar práticas que valorizem as relações interpessoais e o desenvolvimento saudável.

Resultados e discussões

Os resultados desta investigação evidenciam a necessidade de uma abordagem multidisciplinar que envolva pesquisadores, educadores, profissionais da saúde e famílias. A conscientização sobre os riscos do tempo de tela e a implementação de políticas públicas que promovam o uso consciente das tecnologias digitais são essenciais para proteger o desenvolvimento das crianças.

Futuras pesquisas devem explorar os mecanismos neurobiológicos pelos quais o tempo de tela afeta o desenvolvimento linguístico e socioemocional. Estudos longitudinais que acompanhem o desenvolvimento das crianças ao longo do tempo são cruciais para identificar os efeitos a longo prazo da exposição precoce a telas.

Em suma, a presente investigação contribui para a compreensão da complexa relação entre o desenvolvimento linguístico na primeira infância e o tempo de tela, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e proativa para garantir um futuro saudável e promissor para as próximas gerações.

Considerações finais

Este estudo desvelou os perigos decorrentes da exposição exacerbada das crianças na faixa etária dos 0 aos 6 anos ao universo das telas digitais, em um contexto marcado pela era tecnológica em constante ascensão, onde o advento digital se torna uma realidade intrínseca desde os primórdios da infância. A relevância ímpar desse tema reside na urgência de se compreender e enfrentar os impactos nefastos advindos do uso excessivo de dispositivos eletrônicos, uma vez que pesquisas prenunciaram a possível visualização entre essa reflexão tecnológica desmedida e o comprometimento do desenvolvimento da linguagem e das habilidades comunicativas nas crianças em tenra idade.

O corpo de estudos acadêmicos têm convergido para a leitura de que a invasão descomedida das telas (sejam elas de televisão, *tablets*, *smartphones*, computadores ou videogames) está atrelada ao decréscimo alarmante da interação presencial, considerada vital para o amadurecimento da linguagem e das competências comunicativas infantis. Nesse ínterim, os laços que se fragilizam diante do brilho das telas incitam a um distanciamento prejudicial das relações interpessoais fundamentais ao florescimento saudável das habilidades linguísticas e comunicativas nas crianças.

Ao examinar os desdobramentos ocasionados pelo excesso de exposição às telas e pela subestimação das interações face a face, este estudo firma-se como uma contribuição relevante e premente para a compreensão e mitigação dos riscos iminentes, bem como para a proposição de estratégias eficazes que equilibrem o papel das tecnologias digitais no cotidiano infantil. É imperativo atentar para a preservação do ambiente propício ao pleno desenvolvimento das capacidades linguísticas e comunicativas das crianças, num contexto onde as telas disputam a atenção e as interações indispensáveis ao enriquecimento humano.

Além disso, a qualidade do tempo de tela e os conteúdos consumidos emergem como elementos de extrema relevância na descoberta que envolvem o uso das telas pelas crianças. A atuação mediadora das famílias e a seleção criteriosa de conteúdos de cunho educativo, estratégias específicas fundamentais no sentido de mitigar os efeitos potenciais deletérios decorrentes da exposição exagerada aos dispositivos digitais. Recomenda-se, de acordo com diretrizes de diversas organizações de saúde, as limitações do tempo despendido em atividades frente às telas, bem como a promoção de vivências alternativas ao ar livre, a promoção da leitura e a fomentação de interações presenciais com seus pares e familiares.

Nesse contexto de reflexão, emerge a necessidade de transcender a mera constatação dos riscos, direcionando o olhar para a implementação de estratégias proativas e multifacetadas. A qualidade do tempo de tela, em particular, revela-se como um fator de influência decisiva, demandando uma curadoria criteriosa dos conteúdos consumidos pelas crianças. A mediação familiar, nesse sentido, assume um papel de protagonismo, configurando-se como um filtro essencial na seleção de materiais educativos e enriquecedores.

A par disso, a literatura especializada converge para a importância da diversificação das experiências infantis, preconizando a limitação do tempo despendido em atividades frente às telas. A promoção de vivências ao ar livre, o estímulo à leitura e o fomento de interações presenciais com pares e familiares emergem como pilares de um desenvolvimento saudável e equilibrado.

A presente investigação, ao desvelar os meandros da relação entre o tempo de tela e o desenvolvimento linguístico infantil, almeja transcender o âmbito acadêmico, reverberando em ações concretas que beneficiem a sociedade como um todo. A disseminação do conhecimento científico, aliada à conscientização e à implementação de políticas públicas eficazes, configuram-se como vetores essenciais na construção de um futuro onde a tecnologia sirva como ferramenta de emancipação, e não de alienação, para as próximas gerações.

Referências

- Academia Americana de Pediatras. (2024). *Os 5 Cs do uso da mídia*.
<https://stackoverflow.com/questions/3117694/what-does-do-webpage-stands-for>
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive

cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science*, 12(5), 353-359.

Barreto, M. de J., Souza, L., & Silva, A. (2023). Os impactos do tempo de tela no desenvolvimento infantil. *Revista Saúde UNIFAN*. [Volume e número, se disponíveis]

Brasil. (2019). *Nações Unidas. OMS divulga recomendações sobre uso de aparelhos eletrônicos por crianças de até 5 anos*. Brasília: Governo Federal.

Brasil. (2023). *Uso de telas por crianças e adolescentes*. Brasília: Governo Federal.

Carey, S. (2009). *The origin of concepts*. Oxford University Press.

Chang, A. M., Aeschbach, D., Duffy, J. F., & Czeisler, C. A. (2015). Evening use of light-emitting eReaders negatively affects sleep, circadian timing, and next-morning alertness. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(4), 1232-1237.

Christakis, D. A. (2009). The effects of infant media usage: What do we know and what should we learn? *Acta Paediatrica*, 98(1), 8-16.

Gradisar, M., Gardner, G., & Dohnt, H. (2013). Adolescent sleep and daytime functioning: Current state of knowledge and implications for practice. *Sleep Medicine Reviews*, 17(2), 127-133.

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berkule, A., Singer, D. G., & Singer, J. L. (2009). A rationale for play policy. In E. Zigler, D. G. Singer, & S. J. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of creativity* (pp. 67-91). American Psychological Association.

Instituto Neurosaber. (2021). *Etapas do desenvolvimento da linguagem até os 5 anos*. Londrina: Instituto

Neurosaber.

<https://stackoverflow.com/questions/3117694/what-does-do-webpage-stands-for>.

- Machado, A. M. (2008). O computador e a criança: Uma relação de fascínio e sedução. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 263-274.
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250.
- Oliveira, K. R. S. de, Aquino, F. de S. B., & Salomão, N. M. R. (2016). Desenvolvimento da linguagem na primeira infância e estilos linguísticos dos educadores. João Pessoa.
- Organização Mundial da Saúde. (2019). *Diretrizes da OMS sobre atividade física, comportamento sedentário e sono para crianças menores de 5 anos*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Providello, C. F., Ferreira, M. C. de F., & Hage, S. R. de V. (2021). Uso de telas portáteis e desenvolvimento da linguagem - percepção dos pais e construção de cartilha orientativa. [Nome da Revista, se disponível]. São Paulo.
- Radesky, J. S., Schumacher, J., & Zuckerman, B. (2015). Children and electronic media. *Pediatric Clinics of North America*, 62(3), 729-745.
- Santana, M. I., Ruas, M. A., & Queiroz, P. H. B. (2021). O impacto do tempo de tela no crescimento e desenvolvimento infantil. *Revista Saúde em Foco*, 14.

- Salomão, B. A. (2012). A fala dirigida à criança: Aspectos facilitadores da comunicação. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 12(1), 163-184.
- Secretaria de Estado de Saúde de Sergipe. (2023). *Psicóloga alerta sobre o uso excessivo das telas por crianças*. Sergipe: Secretaria de Estado de Saúde de Sergipe. <https://stackoverflow.com/questions/3117694/what-does-do-webpage-stands-for>
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2012). *Pillow words: Sharing stories, writing together*. Yale University Press.
- Sociedade de Pediatria do Rio de Janeiro. (2023). *Uso de telas e desenvolvimento da linguagem*. Rio de Janeiro: Sociedade de Pediatria do Rio de Janeiro. <https://stackoverflow.com/questions/3117694/what-does-do-webpage-stands-for>
- Souza, A. L. de, Mascarenhas, M. S. A., Cardoso, B. R. S., & Jesus, R. S. de. (2023). Exposição excessiva às telas digitais e suas consequências para o desenvolvimento infantil. *Revista Educação Pública*, 23(14).
- Sundqvist, A., Koch, F. S., Thornberg, U. B., Barr, R., & Heimann, M. (2021). Growing up in a digital world - Digital media and the association with child language development at two years of age. *Frontiers in Psychology*, 12, 569920. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.569920>
- Swing, E. L., Gentile, D. A., Anderson, C. A., & Walsh, D. A. (2010). Television and video game exposure and the development of attention problems. *Pediatrics*, 126(2), 214-221.
- Tremblay, M. S., Barnes, J. D., González, S. A., Katzmarzyk, P. T., & Janssen, I. (2011). Sedentary behavior and physical activity of Canadian children and youth: Accelerometer analysis of the Canadian Health Measures Survey. *Health Reports*, 22(1).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Capítulo 10.

Psicologia sócio-histórica e literatura infantil: a afetividade como mediação na socialização de gênero e masculinidades

Bárbara Dalvanna de Souza Isidoro

Alvaro Marcel Palomo Alves

É na concretude da vida cotidiana que se constroem os dilemas sociais e existenciais tocantes na construção das subjetividades. É na vida cotidiana que as relações de gênero, classe e raça se constituem enquanto determinantes destas subjetividades, que a partir da perspectiva da Psicologia sócio-histórica devem ser pensadas como construções a nível individual “[...] do mundo simbólico que é social” (Bock; Gonçalves; Furtado, 2006, pp. 22-23). Dentre as relações de gênero destacamos as masculinidades, que sob a luz do feminismo marxista, devem ser compreendidas a partir dos determinantes históricos do patriarcado, do capitalismo e da monogamia.

Os estudos sobre masculinidades vêm se constituindo enquanto campo de destaque nas ciências humanas, em especial na Psicologia (Zanello, 2021). O debate sobre as masculinidades ganha espaço entre as décadas de 1960 e 1990 nos Estados Unidos a partir dos estudos do movimento feminista (Mafra, 2012, Medrado, Lyra, & Azevedo, 2011) e permanece em desenvolvimento enquanto campo de estudos e ações sociais potente de questionamentos e novas elaborações.

Na proposição de estudar o gênero e as masculinidades a partir da Psicologia sócio-histórica consideramos o desafio traçado por Vygotsky (1996, p. 101) de que “a verdadeira

missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou pôr em manifesto as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno”. Posto que as masculinidades se concretizam permeadas por invisibilidades que mais auxiliam na manutenção de seus privilégios, a saber, na possibilidade de uma vivência enquanto sujeito social que não precisa pensar sua própria existência, compreendemos que desfazer essa invisibilidade e compreender o fenômeno em sua totalidade está para além de pensar masculinidades não hegemônicas como ideais, mas, também sob o olhar de uma Psicologia efetivamente crítica, repensar o patriarcado e o capitalismo como estrutura determinante das subjetividades.

Compreendemos que a afetividade é experienciada pelos indivíduos na materialidade de suas vidas, e enquanto vivência social demarca que os aspectos afetivos-cognitivos que perpassam o desenvolvimento dos sujeitos também são determinados pela socialização de gênero. Vivenciar, nas palavras de Toassa (2011, p. 40) é “participar de uma realidade impactante, apreendida pelo sujeito sem julgamento *a priori*”, portanto, não se limita a uma experiência isolada, pois mesmo a partir da arte o afeto é social. Vivência e afetividade são edificadas a partir da dinâmica material da vida, que são determinadas em relações de classe, raça e gênero, sendo esta última nosso foco com destaque nas masculinidades.

Pensando em formas de relacionar o papel do gênero na formação da subjetividade humana, encontramos na literatura uma fonte de expressão e representação da masculinidade no desenvolvimento infantil. De acordo com Abrantes (2011) a literatura infantil enquanto forma de arte cumpre a função de revelar pelo trabalho da imaginação a realidade em suas múltiplas contradições, contradições que implicam na mobilização de afetos por via catártica, inspirando transformações qualitativas no psiquismo. É este o objetivo deste texto, anunciar articulações sobre afetividade

na arte literária infantil como mediação na socialização de gênero e masculinidades.

Gênero e masculinidades: Um olhar teórico-metodológico a partir da Psicologia Sócio-histórica

Ao falarmos de gênero sob a ótica de um feminismo marxista em diálogo com os fundamentos da Psicologia Sócio-Histórica, encontramos as produções de Saffioti (1987; 1992) e Izquierdo (1992; 2013), onde os conceitos de classe, monogamia e patriarcado são expressões da historicidade das relações de gênero. O conceito de gênero, segundo Toffanelli (2016), se popularizou enquanto sinônimo de construção social, sem, no entanto, explicar a desigualdade entre os sexos, sendo o patriarcado a categoria específica para explicação dessa desigualdade. E, por mais que feminismo e marxismo sejam movimentos teórico-políticos permeados por encontros e desencontros, especialmente nos séculos XX e XIX, concordamos com MacKinnon (2016) ao destacar que o marxismo e o feminismo se constituem enquanto teorias que falam sobre a desigualdade de poder. No marxismo o despojo de seu próprio trabalho, no feminismo de seu próprio corpo e sexualidade, destacando assim a necessidade ainda atual de interlocuções entre gênero, classe e raça sem pressupor que uma luta se sobreponha a outra em sua importância.

Gênero e sexualidade são discussões políticas que a partir do olhar da Psicologia Sócio-Histórica não podem ser compreendidas como uma condição individual ou biológica deslocada da totalidade da vida humana, uma vez que, ao mesmo tempo em que falamos em singularidade localizamos a história e a produção da vida como substância deste desenvolvimento (Heller, 2014). O gênero não se reduz ao sexo, do mesmo modo como é impensável conceber o sexo enquanto categoria puramente biológica, pois é justamente por intermédio da cultura que ele se expressa, sendo o

patriarcado a categoria específica para explicação da desigualdade entre os sexos.

Saffioti (1992) compreende que as relações de gênero são atreladas às relações de produção, sendo suas concepções internalizadas por ambos os gêneros, portanto, os gêneros feminino e masculino reproduzem a lógica patriarcal. O patriarcado diz respeito ao regime de dominação-exploração das mulheres pelos homens, abrangendo não somente relações afetivas, mas, a sociedade como um todo em sua organização por classes a partir da ascensão do capitalismo (Saffioti, 2004). A sociedade capitalista que se assentou sobre a propriedade privada, tem no estado burguês o fundamento da dominação do homem pelo homem, na luta de classes, e, é claro, no patriarcado (Lessa, 2012; Ribeiro, 2020).

Segundo Saffioti (2004) o regime patriarcal ancora-se em uma forma de os homens assegurarem para si e para seus herdeiros, os meios necessários para a produção da vida, neste mesmo regime, as mulheres tornam-se objetos de satisfação sexual dos homens e reprodutoras de seus herdeiros e da força de trabalho necessárias à produção diária da vida, “esta soma/mescla de dominação e exploração é aqui entendida como opressão” (Saffioti, 2004, p. 105). Arruzza (2010) corrobora com a tese acima ao compreender que homens e mulheres partilham o mesmo tipo de exploração (sob diferentes expressões), tendo como inimigo comum o capitalismo. Para Lessa (2012) não há dimensão da personalidade humana que não tenha sido alterada pelo surgimento da família monogâmica, determinando as relações de gênero.

Deste modo, já se constrói clara a defesa de que as diferenças entre os gêneros não se constituem com base em fatores biológicos ou genéticos, mas, por determinações históricas e sociais. Izquierdo (2012, p. 5) argumenta que a existência de gêneros é:

[...] a manifestação de uma desigual distribuição de responsabilidades na produção social existente. O masculino e o feminino diferenciam a forma pela qual satisfazemos nossas necessidades, o meio que nos valem para satisfazê-las e a forma como nos relacionamos com as pessoas e com as coisas para alcançar este fim.

Corroborando com a socióloga espanhola, Arruzza (2010), reafirma o patriarcado enquanto estrutura fundante das divisões de gênero e da opressão sexual. Sob a ótica do feminismo marxista aponta para as contribuições históricas do capitalismo pela via da exploração das relações de gênero, com a manutenção do modo de vida patriarcal, que, alicerçado na instituição familiar, reproduz a exploração e a hierarquização de um gênero sob o outro e da força de trabalho.

Para Grossi (1995), enquanto categoria de análise, o gênero deve ser estudado em sua construção histórica, social e cultural. Já para Saffioti (2004) o conceito de gênero ganha força no Brasil na década de 1990, mas pouco antes, em 1980, circulavam estudos de Joan Scott (1983) que ressaltava o gênero como categoria analítica. Scott tem um importante papel em apontar o gênero como categoria analítica nos estudos históricos, para a qual o gênero está longe de um conceito neutro, mas, se institui como um conceito histórico e político que regula os papéis sociais significando relações de poder e controle.

Para Izquierdo (2013), o gênero também não se reduz ao sexo, mas se entrelaça a ele enquanto uma construção social, enquanto que para Marahay (2004) o conceito de gênero aponta para histórias modernas de opressão contra as mulheres, atravessando o sistema de produção. Destacamos que a compreensão do gênero como consequência do sexo biológico constitui para Izquierdo (2013) um fator de

alienação, na medida em que auxilia na justificação por vias individuais e orgânicas, de diferenças e explorações que se dão a nível social e cultural. Izquierdo (2013) retoma o trabalho de Gayle Rubin, autora que parte de Marx, Lacan e Levi-Strauss para definir o sistema sexo/gênero como o sistema de relações que transforma a sexualidade biológica em um produto da atividade humana, ressaltando que o sexo e o gênero não são categorias redutíveis uma a outra, mas, são de esferas ontológicas distintas: o sexo enquanto dimensão orgânica da vida e o gênero enquanto dimensão social na construção da subjetividade dos sujeitos.

Partimos da compreensão de que o que chamamos por masculinidades e feminilidades, logo, o que definimos como gênero, são relações que se materializam a partir das relações desiguais de poder, “e dentre as muitas relações de poder, as econômicas são fundamentais, como também são fundamentais a constituição psíquica associada a elas”, logo, podemos dizer que a divisão sexual do trabalho tem efeito constituinte nas subjetividades (Izquierdo, 2013, p. 18, tradução nossa).

Izquierdo (2013) também se apresenta como uma autora importante para o debate sobre gênero sob uma perspectiva do feminismo marxista não apenas por apresentar a importância do conceito como um sistema de hierarquias que se funde ao patriarcado, mas, também por ressaltar a importância do corpo como espaço de consciência e vivência das relações de gênero, e por reforçar em sua base materialista a corporeidade como prática do viver em sociedade, um *locus* do gênero como construção histórica e social.

Tanto Izquierdo (2013) quanto Saffioti (2004) apresentam o gênero como uma construção social que não explica por si só a dominação das mulheres pelos homens,

mas, que deve ser pensada a partir de um complexo processo dialético, onde universal e particular se entrecruzam na constituição de singularidades. Portanto, ao falarmos sobre as masculinidades em específico, a consideramos como práxis social, como o conjunto normativo de condutas e ações no mundo baseados nos papéis de gênero, que alicerçados sob a lógica patriarcal e capitalista privilegia um dos sexos em detrimento do outro, o masculino em posição de privilégio sob o feminino, ocultando e mantendo privilégios que percorrem a organização social, assumindo aspectos ideológicos e por vezes alienantes desde as superestruturas e instituições sociais até o cotidiano dos sujeitos.

A partir da Psicologia sócio-histórica consideramos que em cada cultura, a expressão das masculinidades e feminilidades como par dialético tem como base o patriarcado e as relações de exploração e dominação do sistema capitalista de produção, além de determinadas pelas relações de classe e raça, constituindo subjetividades e identidades que cooperam na manutenção da vida cotidiana e dos afetos. As masculinidades são tratadas neste artigo em sua pluralidade, pois consideramos que ela não se reduz ao modelo hegemônico: branca e heterossexual baseada em critérios de virilidade, força e vigor, mas que nela se encontram as masculinidades marginalizadas, negros, gays, e outras possibilidades diversas de expressão do gênero.

Para Izquierdo (1992), “o sistema sexo/gênero, que faz referência à forma como se organiza a sociedade, às expectativas que a mesma tem com respeito aos indivíduos, à distribuição desigual de poder, às aspirações, espaços sociais ocupados e proibições em função do sexo, se fundamenta em uma base dupla: a biologia e a divisão sexual do trabalho” (s/p). Portanto, ao falarmos sobre gênero, não basta apontarmos para as diferenças entre homens e mulheres (podendo recair em um reducionismo biológico), nascer macho ou fêmea se constitui como um condicionante do lugar ocupado pelos sujeitos no curso da história, não por suas determinações

naturais, mas porque a base material desta diferença reside na historicidade de uma sociedade patriarcal e monogâmica que fundamenta hierarquias e papéis sociais (Engels, 1997, Corbelo, 2019).

Izquierdo (2013) apresenta uma consideração importante para pensarmos o gênero, a saber, de que ao falarmos sobre as mulheres não estamos falando sobre suas individualidades, mas, sobre o sistema de relações sociais que constitui sua singularidade. Portanto, ao falarmos sobre masculinidades, falamos sobre o sistema de relações capitalistas e patriarcais que constitui uma série de privilégios e mutilações históricas que compõem as subjetividades masculinas.

O debate sobre as masculinidades se constitui como um desafio para denúncia das opressões e violências de gênero, na medida em que não basta falar sobre gênero em uma perspectiva descritiva e acrítica, sem compreender a dimensão sexista da organização social patriarcal. Portanto, o desafio está em ir além de perspectivas teóricas reducionistas, retomando o debate apontado por Barral e Zanella (2021), de que tais discussões têm auxiliado na manutenção da invisibilidade do tema como um privilégio que se caracteriza pelo “[...] luxo de viver sem necessitar se pensar homem, sem ser constantemente lembrado de seu gênero, o luxo de acreditar que ser homem não influi em quem você é como pessoa e qual o seu lugar na sociedade”, sendo que esta neutralidade percorre em muito os estudos sobre gênero (Safioti, 2015) ao apontar que essa neutralidade e invisibilidade colabora também com a história de não empoderamento das mulheres.

Portanto, o luxo de ter seus privilégios pouco ou nada questionados dentro de um sistema patriarcal, não pensando, e não atuando sobre as violências que se produz e reproduz influi diretamente sobre as lutas das mulheres e mais ainda sobre a construção histórica e social dos sujeitos que se

implicam a luta. Desconstruir essa invisibilidade e denunciar as opressões se torna um desafio importante para o feminismo marxista e para a Psicologia Sócio-Histórica, enquanto teorias que se proponham a repensar o patriarcado e o capitalismo como estruturas fundantes das subjetividades e do psiquismo humano.

Articular a apropriação dos papéis sociais pelo indivíduo sempre foi uma das contribuições mais importantes da psicologia e remete aos primórdios da ciência psicológica (Araújo, 2010; Freud, 2020; Berger & Luckmann, 2004). Para compreensão do psiquismo, Vygotsky e os demais autores da Psicologia Histórico-Cultural partem de Marx (1985) para a qual o indivíduo é um ser social, que objetiva sua subjetividade na sociedade, portanto, é expressão da totalidade das relações.

O homem assim, por mais que seja um indivíduo particular (e justamente é sua particularidade a que faz dele um indivíduo e um ser social individual real) é, na mesma medida a totalidade ideal, a existência subjetiva da sociedade pensada e sentida para si, do mesmo modo que também na realidade como intuição e deleite da existência social e como uma totalidade de exteriorização vital humana (Marx, 1985, p. 147).

Destacamos que nossa compreensão sobre as masculinidades e as relações de gênero se alinha a uma perspectiva marxista de desenvolvimento humano enquanto construção histórica e social em que a partir do uso de instrumentos e signos e da dialética entre particular, singular e universal aponta para a construção das subjetividades por meio de um processo de internalização da cultura. Portanto, para a Psicologia Sócio-Histórica o gênero, as masculinidades e os processos afetivos que envolvem sua formação são

determinados pela socialização da cultura, num processo permeado pela linguagem e pela geração de sentidos psicológicos. Em nossa dissertação demonstramos como a criança é atravessada pela cultura e subjetivada em torno dos diferentes papéis sociais, como os de gênero e identidade sexual (Isidoro, 2023). Neste trabalho procuramos dialogar com as teorias feministas de Izquierdo (2013) e Saffioti (2015), além da psicologia de Vigotski (1984) e Leontiev (1988).

Izquierdo, no texto *“La construcción social de género”* (2013) retoma a suposição de que a desigualdade social entre homens e mulheres se embasa em um determinismo biológico: “busca se explicar o que é o humano em termos de individualidade orgânica anterior a sociedade” (Izquierdo, 2013, p. 7, tradução nossa). A autora compreende por determinismo biológico a noção de que fatores inatos “como os genes e os hormônios influenciam o comportamento humano” (Izquierdo, 2013, p. 1, tradução nossa). Izquierdo (1992) nos auxilia a pensar que os estereótipos culturais de gênero dependem diretamente da socialização que está subordinada à cultura, à organização da sociedade, logo, ao processo de internalização das regras e significados institucionais.

Socialização das masculinidades e afetividade

Para pensar a socialização partimos das contribuições de Saffioti (2004, p. 131) para a qual a “socialização faz parte deste processo de se tornar mulher/esposa”. Mas não se trata apenas daquilo que as mulheres introjetam em seu inconsciente/consciente. Trata-se de vivências concretas na relação com homens/maridos”. Portanto, a socialização de gênero é justamente o processo histórico, social e cultural pelo qual mulheres internalizam aquilo que é compreendido como feminino, e passam a se identificar como tal, e, homens internalizam o que é compreendido como masculino e passam a se identificar como tal, mas, também, o processo pelo qual os sujeitos participam ativamente da sociedade.

Para Heller (2014, p. 134) a determinante da socialização humana é a aspiração de que “todo homem no sentido de que essa socialidade se realize em contatos externos, em relações humanas”, e, para, além disso, a Psicologia Sócio-Histórica considera que esta socialização se realiza enquanto construção subjetiva, ou seja, são as condições sociais de vida dos sujeitos, aqui incluídas as relações de gênero, que determinam a presença dos sujeitos no mundo e na realidade social, que condicionam expressões afetivas, orientam o desenvolvimento da consciência que deve ser compreendida como o conjunto das funções psicológicas superiores, como processo e produto da internalização dos signos da cultura.

Articulando as teorias de Saffioti e Vigotski, consideramos que a socialização de gênero é atravessada pela vivência. Para Vygotsky (2018, p. 83) o meio não é imutável e estático, mas, dinâmico, exercendo influências diferentes em momentos distintos do desenvolvimento, uma vez que “a própria criança se modifica, assim como, se altera a relação com a situação” social de desenvolvimento modificando o papel e o significado de cada vivência¹. Portanto, a vivência é o conceito que irá demarcar a singularidade na particularidade. A vivência também é uma das categorias que destaca a afetividade, uma vez que para Vygotsky (2001) o sentimento é sempre vivenciado e conhecido pela consciência. As emoções não podem ser pensadas deslocadas da cultura ou do contexto da vivência dos sujeitos em seu período de desenvolvimento, ao mesmo passo em que não podemos falar da construção de

¹ A tradução do termo “Perejivanie” nas obras de Vygotsky configura-se como um importante problema, no entanto, não há espaço para esta discussão neste capítulo. Neste texto utilizamos o termo “vivência” como tradução de “perejivanie” em diálogo com a tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Antunes da obra *7 Aulas de L. S. Vigotski: Sobre os fundamentos da pedologia* (2018), mas recomendamos a leitura de Vygotsky (1999) e Toassa (2009).

gênero e das masculinidades sob o olhar da Psicologia Sócio-Histórica desconsiderando a afetividade como processo constitutivo.

Grossi (1995) menciona alguns elementos constituintes das masculinidades brasileiras, dentre elas, a negação de qualquer sensibilidade ao homem, muitas vezes expressa por intermédio de discursos populares como “homem não chora”, demarcando a defesa de que a apropriação das relações de gênero acompanha o desenvolvimento da afetividade, e mais que isso, as próprias possibilidades sociais de expressão emocional. Sawaia (2001) aborda que as emoções e afetos se constituem como produto das condições históricas e sociais a partir dos processos de significação, que são vivenciais e demarcados pela cultura (Toassa, 2009).

Nesse sentido, para a Psicologia sócio-histórica as emoções e afetos não se reduzem a uma base biológica, embora esta forneça uma base para as reações emocionais comuns, mas, segue a linha de desenvolvimento ontogenético. Nas palavras de Vygotsky (1997, p.87) “no processo de desenvolvimento ontogenético, as emoções humanas entram em conexão com as normas gerais relativas tanto à autoconsciência da personalidade como a consciência da realidade”, portanto, o desenvolvimento das emoções, assim como os demais sistemas psicológicos superiores, é produto da apropriação e conversão das relações sociais em conteúdos intrassubjetivos, processo mediado por signos e que leva ao autocontrole consciente do comportamento.

Vygotsky (2004, 2010) ao longo da sua obra constrói importantes apontamentos acerca das emoções e afetos no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e apesar de reconhecer a sua base filogenética, aponta para emoção mediatizada pelo signo (palavra) em amplo diálogo com o conceito de vivência, de extrema importância para a compreensão da catarse artística e elemento fundamental para a construção deste núcleo de significação. Como bem

aponta Toassa (2011), Vygotsky (2001) em consonância com Espinosa propõe que a afetividade ocupa um espaço primordial na construção do psiquismo. Em nossa pesquisa de mestrado demonstramos essa relação ao analisarmos as masculinidades na literatura infantil através da discussão do papel das emoções e suas diferentes expressões em personagens masculinos e femininos. Para Vygotsky (2001), o sentimento é sempre experienciado e conhecido pela consciência, assim como os demais sistemas psicológicos que possuem por base a socialização (intersubjetividade), também a afetividade se constitui e atua a partir de um complexo sistema de conceitos, tendo na palavra uma das suas vias de expressão.

Alves (2021) menciona que as emoções e sentimentos não apenas são apreendidas pela cultura, como também se alteram conforme se altera a estrutura da atividade, e cita como exemplo para expressão cultural das emoções os processos de luto, onde na morte de um familiar próximo o choro masculino público é permitido, demarcando que nos processos de desenvolvimento cultural das sociedades a manifestação pública de certas emoções podem ser incentivadas ou reprimidas a depender também da socialização de gênero. Para Vygotsky (1930) o sistema de conceitos se constitui também por afetividade.

Os afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos e quem não souber que os ciúmes de uma pessoa relacionada com os conceitos maometanos da fidelidade da mulher são diferentes dos de outra relacionada com um sistema de conceitos opostos, não compreende que esse sentimento é histórico, que de fato se altera em meios ideológicos e psicológicos distintos, apesar de que nele reste sem dúvida um certo radical biológico, em virtude do qual surge essa emoção (Vygotsky, 1930, p. 87).

Portanto, quando escutamos discursos populares como “homens não choram, homens são fortes e corajosos, não sentem medo, etc”, estamos falando também dos processos de socialização dos afetos e internalização da cultura que demarca uma clara cisão nas afetividades masculinas. Como exemplo, citamos a educação de crianças que muitas vezes se configuram a partir de uma educação pelo medo, a socialização dos meninos se dá no caminho de converter agressividade em agressor, impondo o domínio pelo medo, enquanto as meninas são socializadas a sentir medo, de um estranho, da autoridade do pai, de sua própria potência. Portanto, o valor central que perpassa o patriarcado é o controle. Controle e medo são os fenômenos que atravessam a constituição de subjetividades no sistema patriarcal.

Arte literária infantil como instrumento de socialização das relações de gênero e masculinidades

Concordamos com Vygotsky (1999) ao compreender que a arte, em especial a literatura, se constitui como um objeto cultural a favor do processo de humanização, capaz de promover desenvolvimento humano e que para a Psicologia sócio-histórica se dá necessariamente a partir dos processos de educação e socialização, possibilitando o desenvolvimento das funções psicológicas superiores como: memória, atenção, percepção, consciência, linguagem, e, afetividade. Para Vygotsky (1999), quando entramos em contato com uma obra de arte estabelecemos uma relação social, e enquanto tal é permeada por contradições históricas mobilizando processos afetivos e cognitivos.

Entendemos que estudar a arte a partir de Vygotsky (1999), especialmente a partir do texto Psicologia da arte (1999), implica em compreender que a arte tem uma dimensão estética, ética, psicológica e afetiva, cultural e histórica, e,

sobretudo, uma dimensão semiótica que implica abarcar as emoções em toda sua abrangência e complexidade. Neste capítulo, buscamos dar destaque a discussão da arte enquanto ferramenta de mediação na socialização de gênero e masculinidades, destacando os processos afetivos como determinantes na construção das subjetividades, com destaque à dialética entre afetividade e sociedade na arte literária.

A literatura infantil é uma possibilidade de síntese das necessidades socialmente construídas na forma de um “problema” que ganha aspectos imaginativos e criativos, nos quais a criança é interpelada a pensar/refletir/questionar, possibilitando, portanto, a construção de significações que habitam na esfera da genericidade humana, e, também a construção de sentidos pessoais que se referem ao próprio processo de internalização da cultura a partir da vivência dos sujeitos. Para Leontiev (1978a) todo sentido pessoal é uma significação social que se subjetiva, ou seja, se individualiza na consciência do sujeito, sendo particularizada na personalidade e também na estrutura da atividade, que expressa suas formas de sentir e agir sob o mundo.

Concordamos com Magliolino (2010, p. 166) para a qual “a emoção está no âmago do processo de significação, de tudo o que tem sentido e significado na vida do sujeito e na produção do gênero humano”, ou seja, a consciência humana se constitui pelo entrelaçamento da unidade afetivo-cognitiva que encarna na relação entre significado social e sentido pessoal. Portanto, para a Psicologia sócio-histórica não nos apropriamos do mundo sem senti-lo, nem tampouco a partir de sensações e emoções isoladas, mas, sim a partir de um complexo processo de apreensão dos significados produzidos sócio culturalmente.

Para a Psicologia sócio-histórica as emoções, assim como as demais funções psicológicas superiores, se desenvolvem na e pela história, pela história que une

dialeticamente universalidade (gênero humano), particularidade enquanto mediação, e, singularidade que se produz a partir das relações sociais. A literatura não é apenas uma ferramenta de letramento e ensino da leitura, mas também um veículo de arte que contém aspectos subjetivos, afetivos e culturais, que por sua potência estética possibilitam uma superação afetiva: a catarse. A catarse artística se configura como um processo de transformação qualitativa das emoções, uma vez que a arte seria “portadora desse comportamento dialético que reconstrói a emoção, e, por isso, sempre envolve a mais complexa atividade de uma luta interna que é resolvida pela catarse” (Vygotsky, 1999, p. 239). A vivência artística produzida pelo processo de catarse possui função reorganizadora dos afetos e comportamentos humanos, portanto, a afetividade mediada pela arte se constitui a partir de processos de significação que são vivenciais e histórica e socialmente determinados.

Em Vygotsky (1999) podemos compreender que a arte literária é capaz de realizar mediações entre o indivíduo e o gênero humano, provocando uma reorganização psíquica na medida em que suscita emoções pela contradição entre forma e conteúdo, mobilizando processos afetivos e reflexivos. Em outras palavras, a arte também pode mobilizar processos semelhantes aos do conhecimento científico, diferindo da ciência por seu método (Vygotsky, 1999). A arte para a Psicologia Histórico-Cultural tem a função de superação do sentimento individual na medida em que possibilita uma vivência conectada ao coletivo, contrariamente também proporciona o movimento de conversão do social em individual, tendo um importante papel no desenvolvimento do psiquismo humano.

Concordamos com Abrantes (2011) que considera a literatura infantil como um instrumento ideológico que possibilita à criança a construção de formas de pensamento mais complexos e abstratos, ampliando também os processos imaginativos na condução de uma realidade objetiva que

conecte a realidade individual ao percurso histórico da humanidade, ou seja, que se configure como arte não-cotidiana (Heller, 2018). Neste sentido, demarca-se a importância de literaturas que se proponham ao questionamento das masculinidades auxiliando os sujeitos na formação de conceitos e conhecimentos não-cotidianos, e que como ferramenta de mediação entre os sujeitos e a realidade social possuam uma intencionalidade, explorando pela via da imaginação conteúdos que serviram de base para apropriação e revolução dos papéis sociais. Apontamos a necessidade de literaturas infantis feministas que apresentam masculinidades em suas múltiplas determinações, viabilizando pensar o gênero para além das determinações biológicas impostas ao corpo, bem como, nas demais contradições que percorrem a socialização de gênero.

A arte literária infantil é um potente instrumento de socialização, pois viabiliza vivências afetivas, que permanecem sempre nas categorias de vivências sociais, e que compreendem uma série de contradições, sendo que a resolução das mesmas não ocorre apenas pela via dos afetos, mas, principalmente, por mediações de outros sujeitos que viabilizam reflexões e questionamentos. A partir da psicologia sócio-histórica compreendemos não ser possível pensar os afetos e emoções desconsiderando o controle dos mesmos pelas relações de gênero determinadas pelo patriarcado e pelo capitalismo, que historicamente se constituem como ferramentas para opressão dos corpos e subjetividades. Destacamos que tal opressão ocorre em relação às mulheres em maior potência, todavia, também se cobra um alto preço aos homens, em especial as masculinidades hegemônicas que alicerçadas no poder patriarcal asseguram a subordinação das mulheres pelo exercício constante da virilidade, da força, da atividade exclusiva e excludente, pela violência.

Uma das faces históricas da socialização de gênero na constituição de subjetividades em um sistema capitalista e patriarcal é a reprodução de uma dualidade entre mecanismos

psicológicos, atribuindo ao feminino a função psicológica da afetividade e ao masculino uma racionalidade superestimada. Essa separação entre afeto e cognição, que ocorre pela via das relações de gênero, constitui uma importante ferramenta de empobrecimento das subjetividades, não deixando de se distanciar das estratégias sociais de controle e coerção. Lessa (2012) pontua que com o desenvolvimento do capitalismo e fortalecimento da monogamia, ocorre uma potencialização dessa divisão - muitas vezes pela via da violência - entre aquilo que era pertinente as masculinidades e as feminilidades, entre o trabalho doméstico e fabril, entre o trabalho intelectual e o manual, e também entre afetos por mais que com o advento do romantismo seja afirmada a necessidade afetiva dos indivíduos.

Essa separação histórica dos afetos que compõem as feminilidades passíveis do sentir e as masculinidades enrijecidas sob o argumento do “homem não chora” e dentre outros interditos afetivos corroboram para nada além de uma alienação, um empobrecimento das subjetividades que tolhem emancipações objetivas e subjetivas de ambos os gêneros. Grossi (1995) afirma que a frase “homem não chora” se reproduz como uma afirmação recorrente na socialização das masculinidades, expressão carregada de mediações objetivas e de afetos (interditos) que acompanham o processo de humanização, caminhando para a produção de uma masculinidade hegemônica que torna os homens solitários.

Reconhecemos a afetividade na sua gênese social como um motivador da ação do humano sobre o mundo, que expressos sob a qualidade da palavra, exprime sentidos e significados apresentando a relação do sujeito com a realidade, de modo que a literatura infantil pode apresentar aos sujeitos em processo de educação e socialização as relações de gênero e as masculinidades em suas múltiplas contradições. Para Vygotsky (2001, p. 466) “o sentido de uma palavra nunca é completo. Baseia-se, em suma, na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do

indivíduo”, tal aspecto se torna extremamente importante na medida em que a literatura possibilita as mais diversas vivências singulares, a mesma palavra sentida e experienciada de modo a conectar particularidade e singularidade, afetividade e imaginação, sociabilidade e individualização.

Para Vygotsky (2008, p. 26) “[...] a criança generaliza sua relação afetiva com o fenômeno independentemente da situação concreta real, pois a relação afetiva está ligada ao sentido do fenômeno”, posto isso, destacamos que a literatura enquanto instrumento ideológico possui papel fundamental na construção e reorganização afetiva uma vez que a relação da criança com os conteúdos apresentados, como exemplo, meninos não sentem medo, não se dá pela unicamente via da racionalização deste conteúdo, mas, pela unidade com aspectos afetivos do desenvolvimento particular de cada criança. É o conteúdo afetivo, também pela via da mediação, que permite à criança apreensão dos signos e organização destes em seus significados, a criança pode se deparar em contradição afetiva/cognitiva com o conteúdo apresentado, sem mediações que viabilizem uma real compreensão da contradição entre forma e conteúdo.

Apresentamos esta discussão da literatura infantil como instrumento de socialização de gênero e masculinidades e seu papel no desenvolvimento afetivo, não a fim de apontar qual o modelo ideal de literatura, nem tampouco constituir a literatura como instrumento de moralização, pois quando voltada a esta finalidade se constitui como aparato do cotidiano e tem seu sentimento estético amortecido. Vygotsky (2003) pontua que ao estudarmos a sociedade a partir da literatura devemos estar cientes de que a literatura não se constitui como uma cópia da realidade e que ela pode propagar ideias falsas e distorcidas, muitas vezes sob um discurso que falseia ideias ou estereótipos socialmente aceitos.

Além disso, a arte não é passível de uma única explicação ou vivenciamento, nem mesmo quando utilizada como instrumento moral “[...] sem suspeitar que o texto artístico não só não ajuda a assimilá-lo, como infunde uma concepção moral de ordem oposta” (Vygotsky, 2010, p. 327). Também a afetividade não é passível de moralização, afinal, pode o humano não sentir algo em detrimento do gênero que performa em sociedade? Deve uma mulher sentir mais por ser mulher? Arte e afetividade caminham juntas na construção de uma significação social do gênero.

Para a compreensão da literatura como um instrumento ideológico nas relações de gênero e masculinidades, em nossa dissertação (Isidoro, 2023) realizamos a análise de cinco obras literárias infantis que tinham em seus marcadores iniciais as masculinidades. Dentre elas estão: "Cachinhos de Urso" (2015), "Olivia Tem Dois Papais" (2010), "Fausto, O Dragão Que Queria Ser Dragão" (2018), "Meninos de Verdade" (2019) e "Guerreiro" (2012). Por meio da análise dessas obras, constatamos uma série de contradições acerca dos estereótipos de gênero, além de contradições entre conteúdo e forma na literatura e nas afetividades, que se fundamentam em vivências sociais sexistas de alienação.

Buscamos apontar o quanto o gênero como construção social em uma sociedade patriarcal e capitalista, fundamenta e determina a vivência e as afetividades. A literatura feminista utilizada (Izquierdo, 1992; 2013, Saffioti, 1992, 1987; Grossi, 1995; MacKinnon, 2016) nos permitiu concluir que a masculinidade não é um atributo natural de um corpo determinado biologicamente, mas que a socialização de gênero é produto do capital e do patriarcado, que, em aliança, produzem modos de ser e estar no mundo, tendo o corpo como lócus das vivências afetivas nas masculinidades. Enquanto instrumento artístico e ideológico o livro infantil aponta para as tensões da luta de classes, todavia, não podemos supor que estas tensões se esgotam em si mesmas, uma vez que a luta

de classes se inscreve no centro das opressões e lutas de gênero. Assim, a arte literária infantil aponta o desafio constante de reconstrução social, e, portanto, de novas formas de estar no mundo.

Compreendemos que a arte permite avanços e que a literatura infantil pode auxiliar no desenvolvimento da consciência ao apresentar a realidade em suas múltiplas contradições, e, mesmo que as relações de gênero sejam apresentadas nas literaturas de modos naturalizados, ocultando explorações e reproduzindo alienações, é a partir da mediação implicada em uma compreensão histórica e social que podemos construir novas possibilidades diante das lacunas, uma vez que a arte apresenta a realidade para além do imediato, mas, como movimento dialético.

Neste sentido, recorreremos novamente à defesa de que a linguagem permeada por afetividade inscrita na literatura infantil se materializa como [...] “toda ação social produtora de significado, mediante a qual se torna possível tanto a tomada de consciência da existência de um “eu”, quanto de um “outro” numa relação histórica e culturalmente situada” (Delari Junior, 2013, p. 140). Essa tomada de consciência impacta na construção dos papéis sociais de gênero, afinal, quais masculinidades se socializam a partir da construção de que o feminino os torna “fracotes”? Se a consciência de si e do outro emerge das relações materiais e sociais, que consciência de masculinidade se produz ante a discursos literários que respaldam a ausência de medo e a necessidade de força? Portanto, é na construção da palavra como conceito e afeto que se constrói a própria materialidade da vida e das relações que significam o humano como tal.

Conclusão

O debate sobre as afetividades na psicologia sócio-histórica ainda em emergência na pesquisa científica tem

como desafio antigo o rompimento da dualidade entre razão e emoção, que a nosso ver se nutre nas relações de gênero e nelas mesmas se oculta pela via da fragmentação e da alienação. Por exemplo, ao estudarmos o gênero sem as determinações do patriarcado e do capitalismo, ao estudarmos o sujeito sem as determinações de uma afetividade socializada e determinada pelo gênero. Compreendemos que a afetividade mediada pela catarse artística viabiliza a potência de agir no mundo, a potência de tornar-se homem e mulher. A afetividade é produto das condições históricas e sociais que a determinam com caráter alienante ou emancipador. A arte literária infantil remete às vivências dramáticas mais cotidianas, mas, as extrapola enquanto conhecimento não-cotidiano potencializando o vir-a-ser, mobiliza afetos cuja potência revolucionária viabiliza a mediação e produção de novas existências.

A literatura como uma ferramenta de desenvolvimento humano, pode auxiliar na transformação da consciência, todavia, como nos lembra MacKinnon (2016, p. 807) “[...] o que o marxismo concebe como mudança na consciência não é, em si, uma forma de mudança social”. Portanto, não basta para a psicologia sócio-histórica pensar a literatura ou outras ferramentas sociais de construção das masculinidades e relações de gênero como únicos determinantes para uma transformação do sistema patriarcal, monogâmico e capitalista, porém, se consideramos que nenhuma formação subjetiva é apartada da organização objetiva da vida, não nos escapa considerar que a vivência artística permeada por contradições, determinada pela luta de classes, pelo patriarcado irrompe a constituição afetiva pela socialização de gênero.

Referências

Alves, A. M. P. (2021). A mediação emocional na gênese do psiquismo e sua relevância na psicologia sócio-

- histórica. In Alves, A. M. P., Zaniani, E. J. M., Moura, R. H. (Org). Pesquisa e intervenção em psicologia sócio-histórica: temas emergentes e práticas contemporâneas (pp. 16-34). Paranaíba: Edu Fatecie.
- Araujo, S. F. (2010). O projeto de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: Uma nova interpretação. Juiz de Fora: Editora UFJF.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., Gonçalves, M. G. M. (2007). Psicologia sócio-histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia. São Paulo: Cortez.
- Delari Junior, A. (2013). Vigotski: Consciência, linguagem e subjetividade. Campinas: Alínea.
- França, E., França, M. (2012). O guerreiro. Grupo Editorial Global: São Paulo.
- Freud, S. (1921) "Psicologia das massas e análise do eu". Cultura, sociedade, religião: O mal-estar na cultura e outros escritos. Edição do Kindle. São Paulo: Autêntica, 2020.
- Grossi, M. P. (1995). Masculinidades: Uma revisão teórica. Antropologia em primeira mão, 1 (22).
- Heller, A. (2014). O Cotidiano e a História. São Paulo: Paz e Terra.
- Izquierdo, M. J. (1992). Bases materiais do sistema sexo/gênero. São Paulo: SOF. Mimeografado.
- Izquierdo, M. J. (2013). La construcción social de género. In Díaz, C, Y, Dema, S. Sociología y género. Madrid: Editorial Tecnos, 2013.
- Lessa, S. (2012). Abaixo a família monogâmica! Instituto Lukács: São Paulo.
- Leite, M. (2010). Olívia tem dois papais. Companhia das Letras: São Paulo.

- Leontiev (1988). Desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Centauro.
- MacKinnon, C. A. (2016). Feminismo, Marxismo, Método e o Estado: Uma agenda para a teoria. Rio de Janeiro, 07(15), 798-837.
- Mafra, A. C. P. A. (2012). Sexualidade humana em sua trajetória do biológico ao social: Buscando uma compreensão a partir da Psicologia Histórico-cultural (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil. Recuperado de <http://www.ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2012/ana-peck-2>
- Oltén, M. (2019). Meninos de Verdade. Saber e ler: São Paulo.
- Romano, A. (2019). Fausto, o dragão que queria ser dragão. Giostri: São Paulo.
- Saffioti, H. I. B. (1992). Rearticulando gênero e classe social. In: Costa, A. O., Bruschini, C. (Org.) Uma questão de gênero (pp.183-215). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Saffioti, H. I. B. (1987). O poder do macho. Editora Moderna.
- Saffioti, H. I. B. (2004). Gênero, patriarcado, violência. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Sawaia, B. (2001). As emoções como locus de produção do conhecimento: Uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, 16(20), Campinas, São Paulo, Brasil.
- Servant, S., Saux L. (2010). Cachinhos de urso. São Paulo: Editora SM.
- Toassa, G. (2004). Conceito de liberdade em Vigotski. Psicologia: ciência e profissão, 24(3), 2-11. Recuperado em 06 de março de 2023, de

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext
&pid=S1414-98932004000300002&lng=pt&tlng=pt.](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300002&lng=pt&tlng=pt)

- Toassa, G. (2011). Emoções e vivências em Vygotsky. Campinas: Papirus.
- Toassa, G. (2009). Emoções e vivências em Vygotsky: Investigação para uma perspectiva Histórico-cultural (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Programa de Pós-graduação em Psicologia, São Paulo, SP, Brasil.
- Toffanelli, A. C. (2016). Educar para a diferença: uma análise das relações de gênero presentes na literatura infantil sob o olhar da Psicologia Histórico Cultural e do feminismo de orientação marxista (Dissertação de Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, Brasil.
- Vygotsky, L. S. (2001). A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, 8.
- Vygotsky, L. S. (2018). Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia. In Prestes, Z. & Tunes, E. (Org.). Rio de Janeiro: E-Papers.
- Vygotsky, L. S. (1999). Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1998). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1996). Obras escogidas: Tomo IV. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S. (1997). Obras escogidas: Tomo I. Madrid: Visor.

- Vygotsky, L. S. (2004). Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal.
- Vygotsky, L. S. (2010). A educação estética. In Vygotsky, L. S. Psicologia pedagógica (pp. 323-363). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1986). Psicologia concreta do homem. Manuscrito inédito de Vygotsky. (pp. 51-64). Texto russo copyright pela Universidade de Moscou, Vestn. Mosk. Un-ta Ser. 14, Psikhologiya.

Capítulo 11.

Educação, infância e medicalização: adentrando o processo diagnóstico de TDAH por meio de estudos de caso em psicologia escolar

Bruna Saraiva Candeira
Fauston Negreiros

A Medicalização é um fenômeno que foi inicialmente investigado pelo austríaco Ivan Illich (1975) por meio de observações sociais a partir das quais emergiu a compreensão de que fenômenos de ordens diversas, como sociais e educacionais, estavam sendo interpretados como fenômenos de ordem orgânica e, como consequência, médica.

No âmbito educacional, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem passam a ser encaminhadas como questões de ordem interna aos estudantes, abstendo o sistema educacional e social da produção da queixa escolar. Problematizar a questão da medicalização não significa postular a não-existência de transtornos mentais, mas pontuar a necessidade de questionar a forma como os diagnósticos têm crescido na sociedade, em especial os relacionados ao comportamento de crianças e adolescentes, sobretudo no espaço escolar (Rocha, Barros, Moura & Silva, 2024; Teles & Viégas, 2023; Negreiros & Maia, 2020; Scarin & Souza, 2020; Pani & Souza, 2018; Collares & Moysés, 2015; Collares, Moysés, & Ribeiro, 2013; Souza, 2010).

O presente capítulo é oriundo de uma investigação para Dissertação de Mestrado¹ que foi realizada nos anos 2020-2021, portanto, em um contexto de pandemia e de restrições de distanciamento social, e foi realizada por meio de coleta de dados online. Buscou-se responder aos objetivos de verificar de que modo o diagnóstico de Trastorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) repercute na vida de crianças; compreender de que modo os familiares da criança diagnosticada com TDAH percebem a criança e o transtorno, assim como apreender a percepção e as práticas escolares da comunidade escolar frente aos casos das crianças diagnosticadas com TDAH.

A análise de casos apresentada neste artigo aporta-se teoricamente nas perspectivas da Psicologia Histórico-Cultural, de L. S. Vigotski, que pontua que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação social e que as funções psicológicas superiores, como a atenção, são desenvolvidos por meio dos processos de socialização; e da Psicologia Escolar Crítica, perspectiva a qual tem como alguns dos aportes teóricos a Psicologia Histórico-Cultural e o Materialismo Histórico-Dialético, considerando as multideterminações que compõem o processo de escolarização e as queixas escolares que nele emergem (Facci & Tavares, 2024; Vigotski, 2018, 2009; Souza, 2017; Meira & Antunes, 2003).

O estudo segue o delineamento qualitativo e ocorreu através de estudos de Caso em psicologia escolar (André, 2013). Os casos analisados são de duas crianças matriculadas na Rede Pública de Educação da cidade de Parnaíba-PI e que são diagnosticadas com TDAH: Mateus e Rafael. Para a composição dos casos, foram realizadas entrevistas de modo virtual (em virtude da Pandemia da Covid-19) com

¹ Candeira, B. S. (2021). Diagnósticos de TDAH e Medicalização da vida: estudos de caso em psicologia escolar com crianças do Piauí. PPGPsi/UFPI.

professoras, familiares e com as próprias crianças participantes da pesquisa.

Utilizaram-se diferentes procedimentos de coleta de dados: entrevistas semiestruturadas, com os responsáveis pelas crianças e com os professores, produção de desenhos pelas crianças e questionário sociodemográfico. Os casos foram analisados a partir das perspectivas teóricas da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural.

Caso I – Mateus

Mateus tem 7 anos de idade, mora com a mãe, que é assistente social, com a avó, dona de casa e com o irmão gêmeo, Marcos. Não mora com o pai, pois os pais são divorciados. Ele estudou em uma escola particular da cidade de Parnaíba até o início do segundo ano do ensino fundamental I, quando, no primeiro semestre de 2020, por ocasião da Pandemia e das aulas estarem sendo transmitidas de forma remota, sua família decidiu lhe matricular em uma escola pública da cidade.

De acordo com a família, nas aulas remotas, Mateus não prestava atenção e se interessava pouco pelo que estava acontecendo na aula, por conta disso, sua família optou por matriculá-lo em uma escola pública, para minimizar os gastos financeiros, até as aulas presenciais poderem retornar.

Mateus foi diagnosticado com TDAH aos 6 anos de idade. A família começou a perceber que ele era muito agitado e que quando era contrariado ficava muito irritado, afrontando aos adultos. A avó, Ana, relata como foi o processo diagnóstico:

“Quando a gente percebeu ele tinha cinco ou seis anos, aí a mãe dele resolveu levar ele [ao médico], aí a gente acompanhou, a gente pensava que a separação dos pais tinha influenciado nessa revolta (a ausência de pai, essas coisas...) aí a gente começou o acompanhamento psicológico, aí a

psicóloga achou melhor levar [ao médico], porque a gente percebeu que ele estava piorando, ele não estava melhorando, piorando nesta questão da agitação dele, da ansiedade dele, aí foi quando a mãe dele levou. Aí lá quando a neuro fez os testes – que ela faz os testes, na hora que entra ela já faz lá vários testes – aí foi o Mateus e o Marcos, aí ela já disse ‘olha, o Marcos, não tem problema nenhum, se tiver problema é só de comportamento, de disciplina essas coisas, mas o Mateus tem’. Ela faz lá os testes de reflexo, eu acho que é como se fosse um reflexo, aí ela percebeu, e já pediu para a mãe dele fazer vários exames com ele, no cardiologista, pra poder ela prescrever uma medicação que vai ajudar ele na questão de conter a ansiedade.”

Nesse recorte do relato da entrevista com a avó de Mateus acerca do processo diagnóstico, observa-se que as contrariedades sócio-históricas não foram investigadas a fundo, em contraposição aos sintomas, reflexos e condição de saúde física. No consultório, a análise dos sintomas observados e relatados apontou para o diagnóstico de TDAH. Mas, para além do TDAH e do consultório, quem é Mateus? Como ele é nos contextos de sua vida, sobretudo em casa e na escola?

Ana, avó de Mateus, relata:

“O Mateus é uma criança muito inteligente, muito sensível, porém, devido ao problema que foi diagnosticado, ele é uma criança inquieta, tanto que quando a gente procurou levar ao médico, à neuro, é porque a gente percebeu que o Mateus é muito inquieto, é muito ansioso [...] ele não fica quieto, ele não consegue ficar quieto, pode ser o melhor desenho, a melhor brincadeira, a melhor comida, o tempo dele é muito curto. Aqui em casa ele vive correndo, vive pulando, pouco ele caminha.”

Um discurso semelhante foi ouvido na entrevista com a professora polivalente, Paula:

“É uma criança muito inteligente, muito esperto, muito comunicativo, educado, fala com todo mundo, com os profissionais... sempre me respeitou muito.”

Através dos relatos, é possível observar tanto os indicativos característicos do diagnóstico de TDAH (inquietação, falta de atenção e hiperatividade), mas também uma outra face de Mateus, que ainda não havia sido trazida, quando se descrevia sobre o processo diagnóstico.

A influência da medicalização se demonstra não apenas na sequência de encaminhamentos, tendo em vista possibilitar um *suporte médico* para um *problema de saúde* de um *indivíduo*, mas também na própria compreensão da sociedade – e assim, da família e da escola acerca do TDAH:

No contexto escolar, quando perguntada sobre o que entende por TDAH, a professora Paula aponta:

“Confesso que inicialmente não sabia muitas coisas, fui fazendo umas pesquisas para poder entender, nesse caso do caso dele. Vejo que precisa ter algo mais atrativo, imagens, vídeos, para atrair a atenção dele.”

De acordo com Angelucci (2013) um olhar crítico diante do fenômeno da medicalização não corresponde a aderir a um relativismo científico e moral em afirmar que não existiriam doenças, mas sim em considerar que os sofrimentos individuais também se constroem a partir das relações, das condições de vida. O TDAH é presente como justificativa corrente para o fracasso escolar de parte das crianças, atribuindo-se a elas a responsabilidade por não aprender – e isentando de análise o contexto escolar e social em que estão inseridas.

Mateus está imerso em uma sociedade perpassada pelo olhar individualizante e medicalizante, em que se algo está fugindo do esperado no seu desenvolvimento, deve-se buscar um médico, para que se descubra o que a criança tem. São então prescritos medicamentos e terapias, para acalmar a criança, fazer com que os sintomas sejam minimizados. Buscam-se modificações na criança, no polo da reação, mas, e o contexto que produz essas reações? Adapta-se a criança.

Mas, como esse processo é percebido por Mateus? De que modo o diagnóstico de TDAH interfere na vida dele?

“Quando ele tá mal-educado, mal-comportado, ele diz ‘é por causa do TDAH’, aí com isso a gente também tá lidando com outra situação porque a gente tem que fazer ele entender que ele não pode fazer tudo o que ele quer só porque tem TDAH. A gente já percebeu que em algumas situações ele pensa que porque tem TDAH ele pode fazer o que quiser. Aí nós estamos tentando administrar mais essa outra situação, que ele não pode fazer tudo o que ele quer, que ele não pode se prevalecer disso, que é só uma ansiedade, que ele vai tomar medicamento e vai ficar bem calminho [...] ele simplesmente percebeu e diz que ‘sou TDAH e por isso posso fazer isso’ e aí a gente tá mais nessa situação, porque geralmente, não é bom que a criança saiba, mas ele simplesmente descobriu. Porque a gente tá lidando mais com essa outra situação, dele fazer as coisas se prevalecendo, aí a gente tá lidando ainda mais com essa coisa, de que ele não pode fazer tudo só porque ele tem um transtorno de atenção e hiperatividade, então a gente diz que ‘isso não tem nada a ver com o que você tá fazendo, você tá sendo mesmo é desobediente e mal-educado’.” (Ana, avó de Mateus)

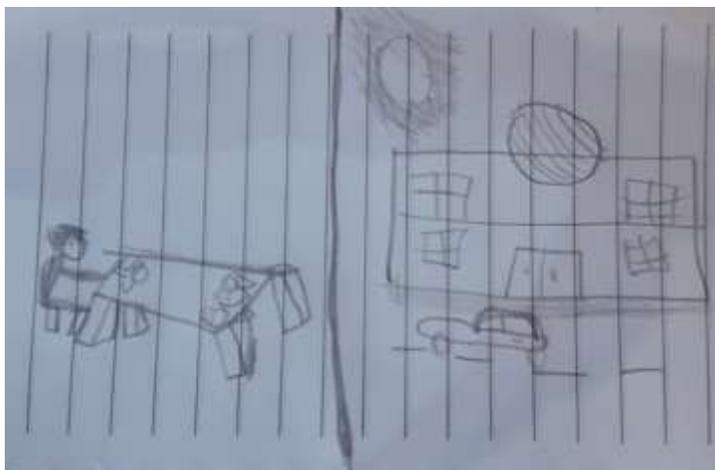
Untoiglich (2013) fala acerca da rotulação da infância e afirma que a subjetividade da criança diagnosticada com algum transtorno pode se fixar nesse diagnóstico/rótulo como uma espécie de identificação coagulante, assim como pais e

docentes também começariam a esperar que a criança se comportasse de determinada maneira, seguindo o que é esperado no desenvolvimento do transtorno encontrado.

Isso é observado no caso de Mateus, em que o diagnóstico de TDAH, reconhecido por ele, já delimita sua identidade, quem ele é e o que é esperado de comportamento para ele. A avó percebe que Mateus utiliza o diagnóstico como explicação para suas atitudes, generalizando e utilizando o TDAH como explicação para diversas situações em sua vida.

Figura 1.

Mateus em casa (à esquerda) e Mateus na escola (à direita).



“Eu saí de casa, fui lá na minha escola, mamãe foi lá me deixar, aí eu fui fazer minhas aulas, depois que eu fiz minhas aulas a mamãe foi me buscar, e só.”

“E você quer dizer mais alguma coisa da sua escola, falar de algum amigo, de alguma professora?”

“Não... eu não pensei assim, eu só desenhei.”

Pediu-se que de um lado da folha ele fizesse um desenho dele na escola (lado direito da figura acima) e do outro lado ele fizesse um desenho com o tema “Mateus em casa” (lado esquerdo da figura), em que ele trouxe como história:

“É assim: chegou o meu brinquedo que era tipo como se fosse um bonequinho que ele tinha um gatilho para atirar. Eu tinha que mirar e atirar. Depois que chegou, o Marcos encomendou o dele e a gente começou a brincar.”

“Como foi essa brincadeira?”

“Foi pra quem acertasse os alvos, que tinha os ‘adesivinhos’ que a gente colocava em cada um, e quem acertasse todos os que tinha mais pontos, então todos venciam.”

“E quem foi que venceu?”

“Deu empate.”

“E realmente aconteceu ou você que está agora criando essa historinha?”

“Não, isso aconteceu mesmo.”

“E você ainda tem esse brinquedo?”

“Tá guardado.”

“Você não gosta mais dele?”

“É porque o do Marcos, ele ficou tentando atirar tão rápido que o dele quebrou, aí não deu mais pra brincar, porque não deu pra competir, aí eu botei ali no quarto pra enfeitar a minha mochila.”

Na escola, Mateus vai, “faz as aulas” e depois a mãe vai buscá-lo.

Em casa, Mateus brincou em uma competição com o irmão, a qual deu empate, mas depois não puderam mais brincar, pois o irmão apertou o seu brinquedo tão rápido que quebrou. Como solução, já que então não poderiam mais

competir, Mateus está utilizando seu brinquedo para enfeitar a mochila.

Ele vai para as escolas para as aulas. É um lugar, com uma função, e ele vai para exercer sua função de aluno. Em casa, há espontaneidade, diversão e também resolução de problemas. Diante de um problema prático, o brinquedo quebrado do irmão, ele achou uma solução para poder continuar usando seu brinquedo: colocá-lo na mochila para enfeitar.

Como é o comportamento de Mateus na escola?

“Durante as aulas, fazia as tarefas, mas precisava ficar chamando a atenção dele porque ele se dispersava e conversava com os colegas. Mas ao ser chamado a atenção logo ele voltava e fazia a tarefa. No recreio, eles gostavam de jogar futebol, brincar de pega-pega, e às vezes sem querer o colega empurrava ele, e ele assim automaticamente já reagia. Teve uma vez que ele acabou brigando porque um tinha empurrado ele, e aí ele acabou empurrando. Ele não era agressivo, ele era ação-reação. Sempre foi uma boa relação com os professores, não tive dificuldade. Com os colegas também, gostava muito de brincar, conversar, às vezes tinha dificuldade com essas briguinhas, mas logo voltava. Ele é uma criança muito boa, muito educada, então nunca teve nenhum problema. Ele é muito inteligente, mesmo um pouco disperso, conversando, às vezes precisava explicar mais de uma vez, mas tinha vez que ele pegava logo, fazia a tarefinha direito [...] Vejo que precisa ter algo mais atrativo, imagens, vídeos, para atrair a atenção dele. Ele é muito disperso então se eu não chamar a atenção dele para aquilo, ele ia conversar, ia procurar outra coisa que atraísse mais a ele.” (Paula).

Na fala de Paula, é possível perceber a influência do meio sobre o comportamento de Mateus, onde a professora relata que não o nota agressivo, mas com um comportamento

de “ação-reação”, logo, algo acontece – no contexto – e ele – indivíduo – reage. Contudo, observam-se intervenções providenciadas de modo hábil em apenas um pólo: o da reação. E no polo da ação, que é composto por aquilo que ocorre no contexto da vida de Mateus, como, por exemplo, o momento das aulas? Não é preciso chamar sua atenção para que ele se concentre nos seus desenhos, nas suas pesquisas de documentários ou na brincadeira de competição com o irmão ou os colegas da escola, mas é preciso chamar atenção para que ele preste atenção nas aulas. Conforme relatado pela avó:

“Quando ele está desatento, tipo na escola, tentar trazer algo prazeroso para que ele volte para aquela atividade. Tudo tem que ser visto de uma forma muito especial, conforme tudo que a gente já passou pelo Mateus, e as orientações que a gente tem recebido da neuro que o acompanha. Na escola, já que ele tem essa deficiência na atenção, ele tem que ser colocado bem na frente, para que nada disperse a atenção dele. E pra quando ele está muito agitado, muito estressado, a gente tenta colocar pra ele uma atividade que dê prazer a ele, sem fugir do aprendizado dele, uma atividade de relaxamento que ele melhora, mas que seja também de aprendizado, e a gente tá tentando seguir todas essas orientações da neuro. Depois que a gente descobriu, porque a gente não estava conseguindo lidar, e aí a gente procurou um médico. Hoje ele faz terapia, com a psicóloga, ele faz terapia com a terapeuta ocupacional, ele faz judô e ele faz equoterapia. Então assim, a gente tá tentando todas as formas para ajudar o Mateus a administrar esses comportamentos dele, que muitas vezes foge ao controle dele, foge, porque quando ele tá muito estressado ele tem que externar aquele conflito interior”.

Mateus está imerso em uma sociedade perpassada pelo olhar individualizante e medicalizante, em que se algo está fugindo do esperado no seu desenvolvimento, deve-se buscar um médico, para que se descubra o que a criança tem. São

então prescritos medicamentos e terapias, para acalmar a criança, fazer com que os sintomas sejam minimizados. Buscam-se modificações na criança, no polo da reação, mas, e o contexto que produz essas reações?

Caso II – Rafael

Rafael tem 7 anos de idade, mora com a avó, Neuza, que é pescadora, com o avô, Carlos, que é pedreiro e com a mãe, Luciana. Ele e a mãe passaram a morar na casa de seus avós após o divórcio dos pais. Rafael estuda em uma escola pública da cidade de Parnaíba.

Ele foi diagnosticado com TDAH aos 6 anos de idade. A avó descreve o processo diagnóstico:

“Foi a partir do momento que eu levei ele na psicóloga aqui do posto do bairro, aí ela quis dizer que eu mesma resolvia, tipo, educando ele mais aqui em casa, resolvia eu mesma, só que eu falei pra ela que eu fazia de tudo, que eu castigava, que eu fazia as coisas que era pra fazer. Aí depois eu resolvi levar ele em um neurologista, e ele disse o que eu praticamente já sabia, que ele é hiperativo. O doutor me indicou que eu procurasse terapia ocupacional pra ele, mas eu procurei pelo SUS e não consegui, aí através do projeto onde ele é assistido, o diretor de lá indicou a psicóloga que ele estava, ela fez umas 15 sessões, aí eu resolvi não levá-lo mais por questão financeira também.”

Acerca do neto, a avó relata:

“Ele é uma criança muito independente, toda a vida ele foi, desde bebezinho, já segurava a mamadeira só, com 3, com 4 meses, a gente dava a mamadeira pra ele e ele já segurava, ele cresceu assim totalmente independente, ele não gosta que a gente vista ele. Outra coisa, ele é muito inteligente, eu noto isso nele, é muito muito mesmo, se você ver, quando você tiver

a oportunidade de conversar com ele, você pode confirmar isso. Mas em meio à inteligência dele, eu acho ele muito... uma criança gaiata e que gosta de se mostrar. O que o Rafael gosta mais de fazer é assistir vídeos no Youtube. Nossa, se eu deixar, ele passa o dia inteiro e entra na noite, só que eu não deixo ele passar o dia inteiro, ele tem as horinhas, como eu já falei, mas o que ele gosta mesmo é disso, mas eu sempre tô tirando ele, eu levo ele lá pra fora, aí a gente brinca de bola, a gente brinca de esconde-esconde, ou a gente vai brincar de desenhar [...] O que ele não gosta de fazer são os afazeres domésticos. Que eu coloco ele pra encher as garrafas da geladeira, pra lavar alguma coisinha quando ele toma um suco, o próprio copo, ele tem muita preguiça. Arrumar a caminha dele...” (Neuza).

Moysés e Collares (2011) apontam para os critérios diagnósticos vagos e imprecisos e que esse processo nasce sob o discurso da objetividade para avaliar o comportamento e a aprendizagem, não avaliando outras variáveis como, por exemplo, o ensino. É feito com base nos sintomas relatados e devidamente interpretados por um especialista, não há exame que dê o diagnóstico.

Sobre Rafael na escola, antes do período pandêmico, em que as aulas eram presenciais, Neuza pontuou:

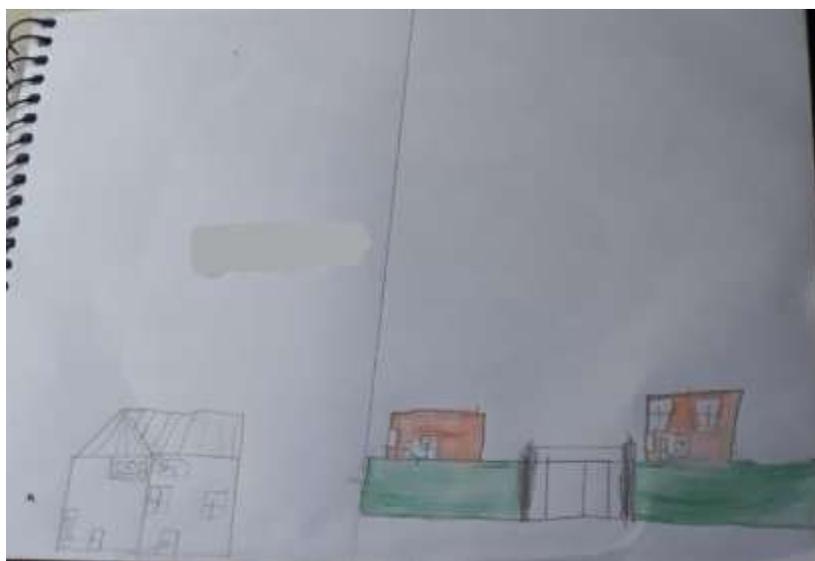
“Ele sempre tirou nota boa, sempre fazia as tarefas direitinho, respondia tudo. A professora dele nunca reclamou da atenção dele. Como toda criança ele gostava muito de conversar com os outros coleguinhas, arrumar atritos. Na hora do intervalo, caía, se machucava, acho que isso é um pouco normal, não sei se você também acha.”

É possível perceber que as queixas relacionadas ao comportamento de Rafael não estão relacionadas à sua atenção, mas ao sintoma de impulsividade.

Na entrevista com Rafael, por chamada de vídeo, ele mesmo atendeu a ligação e logo disse “Oi doutora!”. Sua avó também estava presente. Me apresentei e expliquei quem eu era, convidando-o a participar da pesquisa, explicando que está sendo feita com crianças que têm o diagnóstico de TDAH, através de desenhos, perguntando-o se ele aceitaria participar, em que ele disse que sim. Expliquei sobre o desenho que ele faria em cada lado da folha e ele logo teve a ideia de usar uma régua para dividi-la.

Figura 2.

Rafael em casa (à esquerda) e Rafael na escola (à direita).



Sobre Rafael na escola: *“Eu chegando, entro, vou pra fila, espero, entro, pego caderno, vou escrevendo, vou pro recreio, brinco com meus amigos, desenhei até a Bruna [uma amiga]”*

Ele gosta de matemática, português, ciências. Que um dia a sala vai lotada, mas outras nem tanto. Que preferia aula presencial do que online. E que lá brincava no recreio e também brigava [sua avó disse que ele apanhava nas brigas].

Assim como no desenho do caso de Mateus, é desenhada a fachada da escola. Lá dentro, ele entra, vai pra fila, espera, entra, pega o caderno e escreve. No caso de Mateus, ele relatou que entra na escola, “faz as aulas”, e a mãe vai buscá-lo. Rafael sente falta das aulas presenciais e das brincadeiras do recreio. Onde estão os professores? É prazeroso ir à aula? A escola se resume em escrever e assistir aulas?

Sobre o comportamento dele em no contexto familiar, Neuza aponta:

“O comportamento dele em casa é regrado. Ele tem hora pra estudar de manhã comigo, porque não começou as aulas dele ainda, mas a gente estuda todo dia. Depois ele fica na TV, ele tem hora pra ficar na TV, hora pra banho, pra lanche. Ele me obedece bastante aqui, só que quando a gente sai aí a coisa muda, ele gosta de se mostrar e de desobedecer, quando ele vê alguém, ele fala muito alto na frente das pessoas também.”

E a escola, o que pode fazer frente aos casos de diagnóstico de TDAH?

“Na minha experiência em sala de aula eu percebo que temos muitas dificuldade em fazer um acompanhamento pedagógico eficaz, devido à escassez de material de apoio. Como jogos para leitura e escrita, material dourado... Também a falta de uma equipe pedagógica atuante, comprometida com o ensino de qualidade, que trabalhe visando o melhor para o educando. E quando tem alunos com dificuldades de aprendizagem fica mais difícil fazer um trabalho de qualidade. Não que seja impossível mas, fazer o melhor requer comprometimento de todos.” (Juliana, professora)

Alguns questionamentos surgiram durante os estudos de caso: por que a história de vida, a história e os problemas familiares e o sistema escolar, assim como as metodologias de ensino não teriam relação com os comportamentos de

desatenção e de hiperatividade? As únicas intervenções possíveis são na própria criança? Mudanças nos contextos não poderiam gerar mudanças na forma como eles se comportam?

A Psicologia Histórico-Cultural e a Psicologia Escolar Crítica propõem a investigação dos fenômenos de desenvolvimento e de escolarização a partir de um enfoque que considere as multideterminações que produzem o fato analisado, no caso, os comportamentos de desatenção e de hiperatividade. É importante contextualizar esses comportamentos, para assim realizar compreensões e intervenções de fato eficazes e contundentes, envolvendo os múltiplos produtores da queixa (Facci & Tavares, 2024; Rocha et al., 2024).

Com o advento do fenômeno da medicalização, a lógica da compreensão das situações cotidianas e dos comportamentos passou a ser compreendida e explicada pelo viés da ótica biomédica, segundo a qual, se algo está sendo manifesto, suas origens estão no corpo do indivíduo, no biológico/orgânico, e essas disfunções orgânicas é que seriam então as geradoras de comportamentos e demais problemas do indivíduo com um transtorno que se manifesta no âmbito social.

Essa lógica pode ser visualizada no caso de Rafael, assim como também no caso de Mateus, em que comportamentos destoantes, passaram a requerer a investigação de um profissional da saúde, para que houvesse a resposta do que estava o gerando. Logo, a partir dos sintomas, foi identificado o problema que tem esses sintomas como característica: TDAH. Identificado o problema, a criança foi encaminhada para o cuidado de demais profissionais da saúde, a fim de corrigirem o comportamento da criança. Essa ordem de cuidado reflete a lógica medicalizante presente na sociedade atual: a busca pela compreensão dos problemas, e assim, das soluções, pelo viés do olhar individualizante e biomédico, pautado na identificação no corpo do indivíduo dos

comportamentos manifestos, para explicá-los e então atuar na busca por soluções.

A partir da análise dos casos estudados pode-se fomentar novas possibilidades de compreensão e de ação frente ao fato TDAH, buscando subsidiar a superação da compreensão organicista, reducionista e medicalizante, para assim contribuir para a formação de práticas pedagógicas, psicopedagógicas e clínicas que considerem o contexto histórico-cultural de emergência da desatenção e da hiperatividade, buscando intervenções multidisciplinares e em rede, não abstendo o sistema educacional da relação com os sintomas e de ser um aliado na superação dos obstáculos escolares que podem a ela estar relacionados.

Esse capítulo visou apresentar uma abordagem de compreensão do TDAH como um conjunto de comportamentos que precisam ser compreendidos em relação ao contexto que os engendra, a partir da compreensão de que as funções psicológicas superiores são desenvolvidas a partir da interação do indivíduo com o meio. Logo, as características do meio não devem ser desconsideradas em detrimento dos aspectos internos da criança no processo diagnóstico e nas intervenções posteriores, sendo importante incluir sobretudo o meio escolar no processo de análise e de intervenção.

Referências

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? *Educação e Contemporaneidade*, 22 (40), 95-103.
- Angelucci, C. B. (2013). Prefácio. In: Collares, C. A. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos* (1a ed.). Campinas: Mercado de Letras.

- Collares, C. A. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. (2013). *Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos* (1a ed.). Campinas: Mercado de Letras.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (2015). *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização* (2a ed.). São Paulo: Ed.Autor.
- Facci, M. G. D., & Tavares, L. S. P. (2024). Periodização do desenvolvimento na psicologia histórico-cultural: contribuições para a prática docente na educação infantil. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e260411. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-260411>.
- Illich, I. (1975). *A expropriação da saúde: nêmesis da medicina* (3a ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas* (2a ed.). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2011). O lado escuro da dislexia e do TDAH. In: *A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. Maringá: EDUEM, 103-153.
- Negreiros, F, & Maia, J. B. D. (2020). *Psicologia escolar, atuação político-legislativa e luta antimedicalizante*. Curitiba, PR: CRV – Coedição: Teresina, PI: EDUFPI.
- Pani, S. G. B. ; Souza, M. P. R. (2018). Da Medicalização à Multideterminação da Queixa Escolar: O Caso do TDAH. In: Amarante, P., Pitta, A. M. F., Oliveira, W. F., et al. (Org.). *Patologização e Medicalização da Vida: Epistemologia e Política*. 1ed. São Paulo: Zagodoni Editora, v. 1, p. 83-91.
- Rocha, G. R., Barros, R. G. M., Moura, A. S. M., & Silva, M. A. (2024). *Medicalização na infância: uma análise crítica do uso excessivo de psicofármacos no contexto*

educacional. *Revista Contemporânea*, 4(1), 81-95.
<https://doi.org/10.56083/RCV4N1-004>.

Scarin, A. C. C. F., & Souza, M. P.R. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios para a psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e214158. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020214158>.

Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar* (1ª ed). São Paulo: Casa do Psicólogo

Souza, M. P. R. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, v. 1, p. 57-68.

Souza, M. P. R. (2017). A psicologia escolar brasileira em uma perspectiva crítica e a psicologia histórico-cultural. In: Beaton, G. A, Calejon, L. M. C., & Elejalde, M. F. *Enfoque histórico-cultural: problemas de las prácticas profesionales*. São Paulo, SP. Terracota editora (Série ECOS).

Teles, L. A. L., & de Viégas, L. S. (2023). Desmedicalizando a vida escolar: desafios formativos para a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. *Interação em Psicologia*, 27(01), 32.

Untoiglich, G. (2013). Usos biopolíticos do suposto transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: que lugar para o sofrimento psíquico na infância? In: Collares, C. A. L., Moysés, M. A. A., & Ribeiro, M. C. F. *Novas capturas, antigos diagnósticos na Era dos Transtornos* (1a ed.). Campinas: Mercado de Letras.

- Vieira, A. P. A. (2022). Avaliação psicológica de crianças que enfrentam dificuldades escolares: Proposta a partir da psicologia histórico-cultural. Paranavaí: EduFatecie.
- Vigotski, L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fortes.
- Vigotski, L. S. (2018). Sete aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-papers.

Capítulo 12.

Impactos psicossociais do acolhimento institucional de crianças e adolescentes por tempo prolongado: uma análise sócio-histórica

Fabiana Cristina Pereira
Fernanda Ribeiro Zacarias
Denise Kloeckner Sbardelotto

Introdução

Este trabalho tem como tema a permanência de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento por tempo prolongado. O trabalho ainda possui o objetivo de analisar tanto os impactos psicossociais gerados nesse processo quanto as alternativas que possam minimizar tais impactos.

Tendo em vista que, no Brasil, há um grande número de infantes que chega a esses locais de acolhimento com tenra idade e mantém-se ali até chegar à maioridade, apresenta-se a necessidade de que esse assunto seja discutido, levantando problemáticas, tais como: quais os motivos que fazem com que as crianças e os adolescentes sejam acolhidos institucionalmente? Quais os impactos psicossociais da permanência por muito tempo nesses locais? Quais alternativas podem ser tomadas para evitar a institucionalização por tempo prolongado?

Por intermédio de uma breve revisão histórica, pôde-se observar que, em 1900, quem oferecia esses serviços de acolhimento era a Igreja, e sem a intervenção do Estado. Foi somente em 1922 que surgiu o primeiro instituto público voltado a serviços a favor de crianças e adolescentes e, com o

passar dos anos, foi-se intensificando esse olhar do Estado para com essa necessidade, fazendo com que mais iniciativas fossem tomadas. Essas medidas culminaram, em 1990, na criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Silva e Mello, 2004).

Segundo o Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento (SNA), vinculado ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ, 2023), o acolhimento institucional é uma medida protetiva prevista em lei, que tem como objetivo a proteção da criança e do adolescente vítimas de situações de violência, abuso sexual, maus-tratos ou outra situação que viole sua integridade e seu direito de proteção e dignidade.

De acordo com o CNJ (2023), o acolhimento institucional deve ser uma medida excepcional e temporária, visto que as crianças e os adolescentes possuem o direito de manter o convívio familiar. Diante disso, o acolhimento institucional deve ser realizado em situações de riscos graves e deve ser prioridade que a criança ou o adolescente sejam reintegrados às famílias de origem ou, quando a família demonstrar impossibilidade, deve ser inserido no processo de adoção.

Atualmente, no Brasil, de acordo com o SNA (CNJ, 2023), o número de pretendentes à adoção é maior que o número de crianças e adolescentes acolhidos, apesar disso, o processo de adoção ainda é considerado demorado e muitas crianças crescem dentro das instituições de acolhimento, isso se dá devido a alguns fatores que serão abordados ao longo deste trabalho.

No Brasil, como medida para se evitar o acolhimento institucional, foi criado o serviço de acolhimento familiar, também conhecido como “Família Acolhedora”. Outro procedimento ainda pouco discutido que também é uma medida de proteção prevista em lei para evitar que a criança seja colocada em situação de risco é a entrega legal ou voluntária de crianças recém-nascidas à adoção.

Logo, o acolhimento institucional de crianças e adolescentes é um tema de grande relevância social, psicológica e científica, considerando que o processo institucional influencia fortemente na configuração do desenvolvimento e na construção da subjetividade dos acolhidos. Portanto, faz-se necessária a discussão desse tema, também de interesse das autoras.

Além disso, como uma das pesquisadoras estagiou durante dois anos no Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, na Vara da Infância e Juventude, comarca de Paranavaí e, no estágio, teve contato com a instituição de acolhimento do município e com processos de adoção, pôde acompanhar casos em que se efetuaram entregas voluntárias, como também crianças inseridas no projeto Família Acolhedora. A outra pesquisadora também se interessou pelo tema, pois compreendeu sua relevância e teve, em sua família, casos de acolhimentos em abrigos por tempo prolongado.

Diante desses aspectos, esta pesquisa utilizou como método o materialismo histórico-dialético, na perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, a fim de compreender os impactos psicossociais do acolhimento de crianças e adolescentes por tempo prolongado.

Segundo Frigotto (2020, p. 24): “o método materialista histórico dialético busca, pois, apreender a estrutura e a processualidade contraditórias, as conexões ou mediações e a particularidade do objeto de pesquisa”.

Esta pesquisa também possui caráter teórico-bibliográfico e documental. Conforme Gil (2017, p. 44): “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, e a “[...] pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2017, p. 45).

Logo, utilizaram-se livros, publicações periódicas, artigos e leis. Os materiais foram pesquisados em bases de dados como *Scielo (Scientific Electronic Library Online)*, PEPSIC (Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia), Portal de Periódicos UniFatecie e Google Acadêmico.

Na primeira seção deste artigo, abordam-se os aspectos históricos do acolhimento institucional no Brasil. Por conseguinte, elucidam-se os motivos que levam crianças e adolescentes a serem acolhidos.

Na sequência, enfatizam-se os impactos psicossociais que a institucionalização por tempo prolongado pode gerar na vida de crianças e adolescentes. Por fim, corrobora-se uma discussão acerca de possíveis alternativas para evitar o acolhimento institucional.

Aspectos históricos do processo de acolhimento institucional no Brasil

No Brasil, há registros de acolhimentos institucionais infantis apresentando como função principal a caridade. Tais instituições surgiram por volta do século XVIII, realizando atendimentos, inicialmente, pela Santa Casa de Misericórdia, coordenada pela Igreja Católica (Furlan e Souza, 2013; Guedes, 2013; Pereira, 2006).

Essas instituições contavam com uma estrutura cilíndrica e giratória, que foi implantada durante a Idade Média, em Portugal, estrutura esta em que crianças eram deixadas pelos adultos, de forma que se mantinha o sigilo da identidade do responsável pelo abandono, excluindo os menores da família e, conseqüentemente, da sociedade, o que fazia com que o local ficasse conhecido popularmente como “roda dos excluídos” (Furlan e Souza, 2013; Guedes, 2013; Pereira, 2006).

Naquele período, a institucionalização infantil era, principalmente, ocasionada pela insuficiência financeira da

família, havendo casos em que os pais optavam por esconder filhos ilegítimos, o que impedia que as crianças fossem abandonadas nas ruas ou que entrassem em óbito. No entanto, esses locais apresentavam práticas inadequadas, mostrando-se incapazes de atender às necessidades dos acolhidos (Alexandre, 2017).

Para o Estado, essas instituições eram vistas como alojamentos de crianças, mantendo-se ausentes quando se tratava dos direitos na infância, várias vezes, apresentando condições precárias em aspectos materiais e afetivos. Apesar de apresentar essas condições, esse método de abrigo perdurou por mais de dois séculos, tendo como objetivo permitir que a Igreja praticasse caridade (Alexandre, 2017).

Até aquele momento, não havia condenação pelo ato de abandono, pelo contrário, geralmente, as práticas eram vistas como uma oportunidade de os cristãos exercitarem a compaixão (Guedes, 2013).

Embora a “roda dos expostos” ou “roda dos excluídos” tenha perdurado até a década de 1950, outra forma de assistência também fez parte daquele período: a prática de famílias que pegavam filhos de terceiros e cuidavam como se fossem “filhos de criação”, caracterizando uma maneira informal de se “adotar” uma criança (Guedes, 2013; Venâncio e Marcílio, 1999).

Infelizmente, naquela época, era comum essas crianças serem usadas como mão de obra barata e, para servir a uma família. Logo, a criança não era tratada como membro e não tinha os mesmos direitos que os filhos legítimos (Guedes, 2013; Venâncio e Marcílio, 1999).

Como mencionado, os serviços de assistência à infância eram administrados pela Igreja, entretanto, por meio de políticas voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes, passaram a receber intervenções do Estado.

Em 1922, funcionou o primeiro estabelecimento público para o atendimento de crianças e adolescentes. Em 1942, criou-se o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), vinculado ao Ministério da Justiça, porém, com o intuito correccional-repressivo, funcionou como um sistema penitenciário para o público de menor idade (Silva e Mello, 2004).

Como o SAM adotava uma política repressiva, a sociedade lutou por trinta anos contra essa prática. Foi quando, em 1964, estabeleceu-se a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), com uma proposta assistencialista, que era executada pela Fundação Nacional de Bem-estar do Menor (FUNABEM) e comandada pelos militares. Inicialmente, ela estava ligada ao Ministério da Justiça, mas, posteriormente, foi vinculada à Previdência Social, na qual permaneceu até 1986 (Silva e Mello, 2004).

Em 1979, o Código de Menores foi revisado, porém continuava com o objetivo de tratar as irregularidades, ou seja, tinha como objetivo principal a preocupação com o aumento dos atos infracionais na adolescência e normatização de condutas (Alexandre, 2017).

Foi, então, no fim da década de 1970 e início da década de 1980, que as discussões a respeito da institucionalização de crianças e adolescentes começaram a se expandir. Naquele período, houve crescimento do número de publicações referente ao assunto, no qual se criticavam as práticas adotadas naquele contexto e discutiam-se alternativas referente às políticas de atendimento à infância. Tal período foi marcado por grandes mudanças no país, e seus avanços foram considerados importantes na história do direito das crianças (Alexandre, 2017).

Em 1988, a nova Constituição Federal foi um marco na garantia de direitos na infância. Em seus artigos 227 e 228, o constituinte estabeleceu a proteção integral de crianças e adolescentes quando também criou o conceito de seguridade

social, integrando políticas de assistência, previdência social e saúde (Silva e Mello, 2004).

O feito, considerado o maior destaque da época, foi a criação do ECA, em 1990, em substituição ao antigo Código de Menores. O modelo de proteção à infância estabelecido pelo ECA apresentou como principal conduta a “[...] responsabilização da família, do Estado e da sociedade pela promoção e manutenção do bem-estar de crianças e adolescentes” (Alexandre, 2017, p. 33).

Verificou-se, portanto, que tal estatuto trouxera uma série de ações e fundamentos em prol da proteção dos direitos de crianças e adolescentes além do acolhimento institucional como a sétima alternativa dentro das medidas de proteção (Brasil, 1990).

Entretanto, fica evidente que o acolhimento institucional deve ser realizado apenas em caráter excepcional e como medida provisória, objetivando a reinserção familiar. No entanto, caso isso não seja possível, deve-se inserir o infante ou o adolescente em família substituta pela via de adoção (Brasil, 1990).

A partir de uma breve revisão histórica do acolhimento institucional no Brasil, na próxima seção, elucidam-se os motivos que levam crianças e adolescentes a serem acolhidos institucionalmente no Brasil e os aspectos que estão relacionados a esse fenômeno.

Motivos que levam crianças e adolescentes a serem acolhidos institucionalmente

O abrigo de crianças e adolescentes sempre teve um caráter assistencialista. Sendo assim, os motivos desse fenômeno estavam continuamente ligados às questões sociais. Diante disso, é observável que não é apenas um motivo que leva ao acolhimento institucional, mas sim diversos fatores.

De acordo com Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento, há três principais motivos que levam crianças e adolescentes a serem introduzidos no serviço de acolhimento institucional (SAI), sendo eles com destaque a negligência familiar, seguido pelo abandono pelos pais ou responsáveis e a dependência química dos pais ou responsáveis (Constantino, Assis e Mesquita, 2013).

O ECA adverte, no art. 5º, que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência [...]” (Brasil, 1990, s/p). Assim, vale ressaltar que a negligência configura-se como a ausência de adultos (pais, responsáveis e instituições) quando deixam de suprir as necessidades básicas para que essas crianças e adolescentes desenvolvam-se de forma saudável física, emocional e socialmente.

O segundo motivo mencionado é o tipo mais grave de negligência. O abandono familiar pode ocorrer de forma parcial: quando os responsáveis são ausentes de forma temporária, colocando a criança ou adolescente em risco; e também de forma total, em que há um afastamento completo da família, fazendo com que a criança fique desamparada, sem moradia e exposta a vários riscos (Constantino, Assis e Mesquita, 2013).

Além desses três motivos, os autores citam também a frequência da violência doméstica, física, sexual e psicológica assim como a orfandade, ou casos de responsáveis que apresentam alguma deficiência ou transtorno mental. São outros motivos também a situação de rua e de extrema pobreza, pois, devido a isso, em muitos casos, a família não pode exercer a função de cuidar dos filhos e, conseqüentemente, expõe-nos a situações de negligência (Constantino, Assis e Mesquita, 2013).

Segundo o artigo 23 do ECA: “A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do pátrio poder familiar” (Brasil, 1990,

s/p), ou seja, a pobreza não pode ser um motivo legal para o afastamento da criança ou adolescente do convívio familiar, pois, nesses casos, a criança ou adolescente deve continuar com sua família, que terá que ser inserida em programas sociais que disponibilizam ajuda financeira (Brasil, 1990).

Souza e Brito (2021) corroboram que, embora não seja motivo suficiente para a interrupção do poder familiar, as condições socioeconômicas das famílias influenciam no surgimento de comportamentos que são considerados pela Justiça motivos para a perda da guarda da prole, como negligência, abandono e maus-tratos. Porém, por mais que a escassez de recursos possa influenciar em uma maior incidência de um ambiente em que haja violência, potenciando a violação dos direitos dessas crianças e adolescentes, há que se ter em vista que a violência contra crianças e adolescentes pode ocorrer em qualquer camada social.

Logo, considerando que a pobreza não está diretamente ligada a violação dos direitos da criança e do adolescente, mas pode ser considerada um potencializador para o sofrimento “ético-político”, como, por exemplo, o sentimento de desvalorização ou inferioridade, culpabilizando a família pelo acolhimento gerado a partir de condições financeiras e absolvendo o Estado da responsabilidade da promoção de políticas públicas voltadas à assistência à famílias que se encontram nessa situação (Ramos e Euzebios, 2019).

Portanto, mesmo que o acolhimento seja motivado por fatores relacionados ao pauperismo, a criança ou adolescente não é obrigatoriamente separada de sua família, pois essa medida protetiva visa garantir a convivência familiar e comunitária, tendo como primeiro objetivo a volta da criança à família de origem ou família extensa.

Com isso, segundo o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA) e o Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), o tempo provisório do afastamento familiar deve ser inferior a dois anos. Entretanto,

há casos excepcionais nos quais as crianças e adolescentes são mantidas nas instituições de acolhimento ou abrigos por tempo prolongado, pois, após o caso ter sido avaliado pela Vara da Infância e Juventude e não haver a possibilidade de uma realocação em família extensa, a criança ou o adolescente é encaminhado à adoção.

Sendo assim, muitas vezes, a institucionalização vem como uma medida assistencialista tardia a fim de oferecer proteção para crianças e adolescentes que se encontram expostas a essas situações de risco, fazendo com que, em alguns casos, sejam mantidas por um tempo prolongado nas instituições de acolhimento, gerando impactos psicossociais que, por sua vez, são discutidos na próxima seção deste artigo.

Os impactos psicossociais de um acolhimento institucional por tempo prolongado

A institucionalização de crianças e adolescentes está presente em nossa realidade, sendo um fenômeno histórico. A partir disso, faz-se relevante o estudo acerca do tema e dos impactos psicossociais causados na vida daqueles sujeitos ao passarem por um grande período de tempo institucionalizados.

Com a promulgação do ECA, em 1990, as questões envolvendo a infância e a juventude foram alteradas. Logo, compreendeu-se que crianças e adolescentes são seres de direitos e devem ser protegidos por sua família de origem (Brasil, 1990).

De acordo com o ECA, em seu artigo 19 (Brasil, 1990, s/p): “A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 18 meses, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse [...]”.

A Lei institui ainda que deve ser priorizado que a criança ou o adolescente seja reintegrado à família de origem

ou à família extensa (outros familiares com interesse e condições), ou melhor, com a qual a criança já possui vínculo afetivo. Contudo, somente quando essa família não apresentar condições de recebê-la é que ela deverá ser encaminhada à família substituta pela via da adoção (Brasil, 1990).

Atualmente, no Brasil, de acordo com os dados do SNA, há trinta e dois mil cento e noventa e oito (32.198) crianças e adolescentes acolhidos, sendo que cerca de três mil seiscentos e setenta e sete (3.677) estão há mais de três anos institucionalizados (CNJ, 2023). O número de pretendentes à adoção no Brasil é de trinta e quatro mil quatrocentos e setenta e três (34.473), ou seja, maior que o número de crianças e adolescentes acolhidos. No entanto, os pretendentes, em sua grande maioria, querem crianças com pouca idade, com plenas condições de saúde, e não aceitam grupos de irmãos.

Devido ao perfil exigido pelos pretendentes não se enquadrar na realidade do perfil da maioria das crianças e adolescentes acolhidos nos abrigos, à medida que os anos passam, torna-se cada vez mais distante a reinserção familiar.

A colocação em família substituta por meio da adoção também se torna dificultosa, devido à idade avançada das crianças e adolescentes, e todos esses fatores também resultam em uma maior espera dos pretendentes na fila de adoção.

Conforme Lima e Silva (2022), o quadro reduzido de profissionais no judiciário também contribui com essa lentidão do processo de adoção, visto que há uma defasagem de profissionais e uma alta demanda de processos nas Varas da Infância e Juventude. Ainda há muitas comarcas que não possuem varas especializadas para esses casos e também não contam com equipes multiprofissionais.

Devido a essas questões, muitas crianças crescem dentro de instituições de acolhimento, distanciando-se ainda mais do perfil desejado pelos adotantes e passando maior tempo institucionalizadas.

Segundo Cuneo (2009), a institucionalização prolongada não é saudável para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. A falta da vida em família dificulta a atenção individualizada, o que influencia no desenvolvimento das potencialidades biopsicossociais da criança.

Consoante a psicóloga Lídia Weber (1998), o abrigo torna-se um local que mantém crianças e adolescentes praticamente invisíveis aos olhos da sociedade, fazendo com que muitas pessoas acreditem que, nessas instituições, eles tenham todas as suas necessidades atendidas. Ocorre que, dentro da instituição, suas necessidades afetivas, emocionais e individuais não são atendidas, visto que, dentro dos abrigos, várias crianças e adolescentes residem juntos, seguem regras e rotinas pré-estabelecidas, havendo alta rotatividade dos funcionários responsáveis pelos cuidados, o que prejudica a formação de vínculos afetivos estáveis.

Cabe citar ainda que o número de cuidadores, comparado ao número de crianças e adolescentes, é significativamente desproporcional (Vectore e Carvalho, 2008).

Acerca do processo de institucionalização, Fante e Cassab (2007) discorrem:

A institucionalização, por mais que em seus limites extremos procure viabilizar a proteção da criança e do adolescente, não se apresenta como a alternativa mais viável enquanto ambiente de desenvolvimento desse pequeno ser, visto que não é atendido em algo fundamental na sua formação como ser humano: o

afeto, o atendimento individualizado, a possibilidade de ser, criar e expressar-se de forma diversificada dos demais. A institucionalização não é exemplo de família, é apenas um difícil atalho que disponibiliza tempo para a reestruturação das famílias vulnerabilizadas, abandonadas pelas políticas sociais de proteção (Fante e Cassab, 2007, p. 168).

Considerando, portanto, que a infância é a fase crucial para que capacidades, potencialidades e desenvolvimento ocorram de forma saudável, o processo de institucionalização por tempo prolongado pode ser considerado um fator de forte influência nessa construção.

Segundo Vygotsky (1991), é a partir do meio cultural que a criança se desenvolve, e a aprendizagem ocorre na interação com pessoas em seu ambiente. Nesse sentido, a família tem um papel muito importante na vida da criança, promovendo interações sociais e principalmente afetivas. Porém, quando ocorre o acolhimento institucional, a criança é inserida em um meio desconhecido, onde suas figuras de referências não estão com ela diariamente, e suas figuras de cuidado são os cuidadores e funcionários do abrigo, que serão responsáveis por tentar suprir as necessidades dos acolhidos. Diante disso, a criança tem que construir novos vínculos (Bianchin e Gomes, 2018).

Segundo Cuneo (2009), a experiência da institucionalização por tempo prolongado pode trazer marcas profundas, refletindo no desenvolvimento emocional, social e intelectual. Esses efeitos, se não forem devidamente elaborados, podem ser levados à vida adulta.

Considerando ainda que a maioria das crianças e adolescentes acolhidos encontra-se institucionalizada por ser vítima de negligência na família de origem, por consequência, já chega ao abrigo negligenciada, e o fato de crescer em

instituições também se torna uma forma de violência, visto que a maioria tem o direito à convivência familiar violado.

Os vínculos estabelecidos entre os acolhidos e os cuidadores são instáveis devido à rotatividade de funcionários, além da ruptura de vínculo entre os próprios acolhidos que passam pela institucionalização. Logo, os elos construídos no âmbito institucional não podem ser considerados suficientemente fortes e expressivos, quando comparados a um meio familiar saudável, o que dificulta um pleno desenvolvimento de suas capacidades (Cuneo, 2009).

Spitz (2004), em suas pesquisas com crianças em orfanatos, observou que, mesmo que as crianças tenham suas necessidades básicas atendidas, como higiene, roupas e alimentos, elas não recebem afeto suficiente para um pleno desenvolvimento, sendo comum apresentarem dificuldade no desenvolvimento físico, além de falta de apetite e perda de peso. Ainda desenvolvem sentimento de abandono e, posteriormente, embotamento afetivo, isto é, a criança ou adolescente passa a ter dificuldade de criar relações de vínculo, apego e confiança.

Como resultado disso, é esperado que, quando adotadas, haja um tempo maior até que elas se vinculem aos adotantes, construindo afeto, a fim de que se sintam à vontade com a relação, o que demanda compreensão da família substituta.

Logo, entende-se que, por mais que a institucionalização de crianças e adolescentes seja uma medida de proteção com o objetivo de tirá-los da situação de risco, há muitas pesquisas que enfatizam os impactos negativos da institucionalização.

À vista disso, a próxima seção deste artigo apresenta alternativas as quais buscam substituir a prática do acolhimento institucional.

Alternativas para substituir o acolhimento institucional

Projeto “Família Acolhedora”

A problemática dos impactos expostos anteriormente acerca do acolhimento institucional, há alguns anos, já vem sendo estudada mundialmente.

A partir disso, também se confere destaque à importância do convívio familiar para que a criança ou adolescente tenha um desenvolvimento saudável.

Considerando o levantamento dessa demanda, existe o surgimento de programas e projetos que visam à priorização desse modo de convivência. De acordo com Pinheiro *et al.* (2022), no Brasil, a partir de 1999, com a construção de um amplo Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente, iniciativas, como o Projeto Família Acolhedora, foram-se fortalecendo por volta de 2000.

O Acolhimento Familiar é estabelecido legalmente no artigo n.º 34 do ECA, o qual afirma que “A inclusão da criança ou adolescente em programas de Acolhimento Familiar terá preferência a seu acolhimento institucional, observado, em qualquer caso, o caráter temporário e excepcional da medida, nos termos da Lei” (Brasil, 2009, s/p). Ou seja, qualquer criança ou adolescente ao ser afastada do convívio de sua família de origem deve preferencialmente ser inserido em uma família extensa ou em uma Família Acolhedora (FA).

O Acolhimento Familiar é um Serviço do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), no qual se possibilita o cuidado temporário em casas de FA, apresentando, porém, a primeira diferença em relação ao acolhimento institucional, cujo cuidado ocorre em instituições.

Outra diferença é que, a cada FA, apenas uma criança é acolhida por vez – salvo em casos de irmãos –, já nas instituições como Casa Lar, segundo Pinheiro *et al.* (2022), pode haver o acolhimento de dez a vinte crianças.

Outros fatores também se apresentam como benéficos quando comparado o acolhimento familiar ao institucional, em que aquele consiste em um atendimento personalizado à criança ou adolescente, isto é, mais individualizado, permitindo, assim, uma rotina voltada para a criança e não para as funcionalidades da instituição.

Também há, na FA, estabelecimento de vínculos afetivos mais estáveis e próximos aos adultos de referência, pois a criança é inserida na rotina de uma família, sendo constantemente os mesmos adultos a oferecer cuidados, sem a rotatividade de cuidadores citada na seção anterior, o que favorece um desenvolvimento mais saudável do infante.

O acesso à convivência comunitária conta como um fator de extrema relevância, pois questões simples, tais como idas ao parque, ao supermercado, visitas à casa de amigos, são mais complicadas quando a criança ou o adolescente vive em uma instituição, onde a rotina coletiva deixa pouco espaço para essas atividades individuais.

Como pondera Vygotsky (1989), o processo de desenvolvimento do ser humano ocorre de forma dialética, no qual há transformação a partir da relação entre os fatores internos e externos. Assim, a compreensão humana vai do intersíquico e intrapsíquico a partir das atividades da criança em relação ao meio e à cultura. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito é construído socialmente e historicamente.

Diante desses aspectos, o Projeto "Família Acolhedora" torna-se uma alternativa para se evitar a institucionalização ao oferecer um ambiente que, apesar de provisório, proporciona à criança e/ou ao adolescente o auxílio de figuras de referência e o desenvolvimento de afeto, mediando a elaboração de sentidos e novos significados, de modo que possa reestruturar suas expectativas futuras e reorganizar sua realidade.

Lei da entrega voluntária

Conforme os aspectos históricos da institucionalização mencionados no início deste artigo, antigamente, as crianças eram abandonadas em hospitais ou orfanatos e não havia uma investigação acerca disso, além dos casos em que as crianças eram simplesmente entregues a terceiros interessados nos cuidados delas.

Atualmente, tais práticas não são consideradas legais, visto que a criança não pode ser entregue a alguém que não esteja devidamente cadastrada na fila de adoção pelo SNA ou não seja considerada família extensa. O ato de abandonar a criança em locais impróprios também é considerado ilegal e configurado como abandono de incapaz. Em casos em que a criança é entregue a terceiros e os genitores recebem dinheiro ou recompensa por isso, também são consideradas práticas ilegais, intituladas de “adoção à brasileira” (Brasil, 1981, s/p).

O ECA sofreu alterações pela Lei nº 13.509, de 22 de novembro de 2017, que assegurou a legalidade da mulher ou dos genitores de realizarem a entrega voluntária da criança à adoção mediante o poder judiciário (Brasil, 2018).

A lei da entrega legal resguarda o direito da genitora de entregar a criança à adoção sem quaisquer constrangimentos e resguarda que o procedimento pode ser feito em sigilo a partir do momento em que haja a demonstração de interesse e que, durante esse período, ela tenha assistência psicológica (Brasil, 1990).

A mulher pode demonstrar interesse, indo a qualquer órgão público da rede de proteção, tais como: hospitais, Unidades Básicas de Saúde, CRAS, CREAS, conselhos tutelares, órgãos de defesa de proteção à mulher ou diretamente aos órgãos do poder judiciário (Vara da Infância e Juventude, Defensoria Pública e Ministério Público). Caso algum órgão tenha conhecimento do desejo da entrega e não comunique o poder judiciário, cometerá infração

administrativa e ainda estará sujeito a pagamento de multa (Brasil, 1990).

Todavia, considerando que existem mulheres que desconhecem esse direito e temem serem criminalizadas pelo ato, há poucos casos de entrega legal no Brasil. Outras mulheres temem o julgamento da sociedade, que ainda vê a entrega legal como um *tabu* e como um abandono. Diferente do abandono, a genitora ou genitores que realizam a entrega legal estão preocupados com o bem-estar futuro da criança.

Segundo Motta (2006), é importante olhar para a situação, pois, quando uma mãe expressa a vontade de entregar o filho à adoção e permanece com uma criança que por ela é indesejada, há chances de a colocar em situação de risco posteriormente.

Diante disso, a entrega legal pode ser vista como uma forma de evitar que a criança venha ser submetida a situações de risco, seja pela não condição da genitora de cuidar ou de não existir desejo de exercer a maternidade, o que pode acontecer quando não há uma rede de apoio, ou a mãe é solteira e o genitor não é figura presente, além de situações de abuso sexual, dentre outros fatores.

Assim, a entrega legal também evita a futura institucionalização dessa criança, visto que, se for entregue à adoção com pouco tempo de vida, será, rapidamente, encaminhada à família substituta por meio da adoção, considerando que a maioria dos pretendentes deseja crianças menores.

Considerações finais

Por meio deste estudo, pode-se compreender que, com o passar do tempo, o processo de institucionalização sofreu mudanças, envolvendo movimentos religiosos, políticos e sociais. Observou-se que o acolhimento institucional, embora tenha como seu principal objetivo a proteção da integridade da

criança, quando prolongado por um período, pode resultar em impactos psicossociais na vida de crianças e adolescentes.

Essa prolongada permanência nas instituições tem excedido o que é preconizado pelo ECA, o qual estabelece a institucionalização como medida de caráter provisório e excepcional que visa primeiramente à reinserção de crianças e adolescentes na sua família de origem.

É importante esclarecer que o objetivo desta pesquisa não é desvalidar a existência do acolhimento institucional, pois se compreende a importância da medida para a proteção de crianças e adolescentes que se encontram em situação de risco, entretanto se chama a atenção para os efeitos negativos que a permanência em abrigos por tempo prolongado pode gerar na vida dos acolhidos.

Observou-se que o perfil pretendido pelos adotantes, a morosidade dos processos judiciais e a falta de profissionais no sistema judiciário constituem alguns dos motivos que contribuem para a longa permanência de crianças/adolescentes nas instituições de acolhimento. À vista disso, ressalta-se a responsabilização do Estado quanto à contratação de mais funcionários para compor o judiciário e também para trabalhar nas instituições de acolhimento.

Enfatiza-se ainda a importância da efetividade de políticas públicas que resguardem o direito da criança e do adolescente, buscando oferecer assistência às famílias em situações de vulnerabilidade, prevenindo, assim, uma futura institucionalização. Nesse contexto, é importante que os profissionais que atuam diretamente ligados a esse processo adotem um olhar crítico e humanizado, considerando o contexto social, cultural e político das famílias.

Outrossim, diante dos aspectos abordados, buscou-se apresentar, por meio deste trabalho, o projeto da “Família Acolhedora” e a “Lei da entrega legal” como alternativas para substituir o acolhimento institucional e minimizar seus

impactos. A “Família Acolhedora” oferece à criança/adolescente atenção individualizada e trocas afetivas, contribuindo para seu desenvolvimento saudável. Por sua vez, a “Lei da entrega legal” resguarda o direito da mulher de entregar o filho à adoção e iniciar os trâmites antes mesmo de seu nascimento, o que contribui para a celeridade do processo, evitando, assim, o acolhimento institucional prolongado, visto que a criança recém-nascida será encaminhada rapidamente a uma família substituta.

Concluiu-se, com base nas leituras realizadas no processo de construção teórica deste presente artigo, que há uma quantidade significativa de pesquisas relacionadas à problemática da institucionalização.

Entretanto, a “Família Acolhedora” e a “Lei da Entrega Legal” ainda são pouco divulgadas e discutidas nos meios sociais, conseqüentemente, ainda há uma grande parcela da comunidade que desconhece tais alternativas. Nesse sentido, torna-se necessária a implementação de projetos de divulgação em serviços públicos, tais como UBS, CRAS, CREAS, CAPS, conselhos tutelares, órgãos de proteção às mulheres e hospitais.

Referências

- Alexandre, T. M. O. Representações sociais sobre família e abrigo: um estudo com crianças em situação de acolhimento institucional. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9206?locale=pt_BR. Acesso em: 29 maio 2023.
- Bianchin, L. F.; Gomes, K. M. O desenvolvimento da empatia e vínculo afetivo em crianças e adolescentes abrigados. Revista de Iniciação Científica, UNESC, Criciúma, v. 16, n. 1, p. 41-54, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/iniciacaocientifica/article/view/4271>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Brasil. Código Penal. Lei n.º 6.898, de 30 de março de 1981. Brasília, 1981. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1980-1988/L6898.htm#:~:text=%E2%80%9CArt.,de%20dois%20a%20seis%20anos. Acesso em: 8 out. 2023. .

Brasil. Lei n.º 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Planalto, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 abr. 2023.

Brasil. Lei n.º 12.010/2009, de 3 de agosto de 2009. Dispõe sobre adoção e altera a lei n.º 8.069/1990. Planalto, Brasília, 3 de agosto de 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm. Acesso em: 20 de outubro de 2023

Brasil. Lei n.º 13.509, de 22 de novembro de 2017. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de fevereiro de 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13509.htm. Acesso em: 15 abr. 2023.

Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Apostila do Sistema Nacional de adoção: Treinamento do novo Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2020/05/Apostila-Sistema-Nacional-de-Ado%C3%A7%C3%A3o-e-Acolhimento-2020-5-8.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2023.

_____. Sistema Nacional de Adoção e Acolhimento. *[S. I.]*, 2023. Disponível em: <https://paineisanalytics.cnj.jus.br/single/?appid=ccd72056-8999-4434-b913-f74b5b5b31a2&sheet=4f1d9435-00b1-4c8c-beb7-8ed9dba4e45a&opt=cursel&select=clearall>. Acesso em: 11 abr. 2023.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. 2. ed. Brasília: CONANDA, jun. 2019. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes-tecnicas-servicos-de-acolhimento.pdf. Acesso em: 26 jun. 2023.

Constantino, P.; Assis, S. G.; Mesquita, V. S. F. Crianças, adolescentes e famílias em serviço de acolhimento. *In*: ASSIS, Simone Gonçalves de; Farias, Luís Otávio Pires (orgs.). Levantamento nacional das crianças e adolescentes em serviço de acolhimento. São Paulo: Hucitec Editora, p. 23-62, 2013. Disponível em: https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf. Acesso em: 18 out. 2023.

Cuneo, M. R. Abrigamento prolongado: os filhos do esquecimento. A institucionalização prolongada de crianças e as marcas que ficam. *In*: Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MP/RJ). Censo da população infante juvenil abrigada no Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: MPRJ, 2009. Disponível em: http://mca.mp.rj.gov.br/wp-content/uploads/2012/08/7_Abrigamento.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

Fante, A. P.; Cassab, L. A. Convivência Familiar: um direito à criança e ao adolescente institucionalizado. *Revista*

Textos e Contextos, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan./jun., p. 154-174. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/download/1052/3238/>. Acesso em: 26 jun. 2023.

Frigotto, G. Método materialista histórico como instrumento de análise da realidade. *In*: Tuleski, S.; Franco, A.; Calve, T. Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: refletindo sobre as contradições no interior do capitalismo. Paranaíba: Editora Universitária EduFatecie, 2020. Disponível em: <https://editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/book/43>. Acesso em: 27 maio 2023.

Furlan, V.; Souza, T. R. P. Exclusão/inclusão social: políticas públicas de acolhimento institucional dirigidas à infância e juventude. *Diálogo*, n. 23, p. 35-48, ago. 2013. Disponível em: <https://www.ciespi.org.br/site/collections/document/2148>. Acesso em: 29 maio 2023.

Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Guedes, C. F. Acolhimento institucional na assistência à infância: reflexões a partir da experiência de um abrigo. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/td-e-20082013-160003/pt-br.php>. Acesso em: 29 maio 2023.

Lima, L. S. S.; Silva, M. H. S. O perfil dos adotandos e a morosidade como principais entraves jurídicos da adoção no Brasil. 2022. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Universidade Potiguar/RN, Repositório Universitário da Ânima, Natal, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANI/MA/25195>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Motta, M. A. P. As mães que abandonam e as mães abandonadas. *In*: L. F. Schettini Filho & S. M. Schettini (Orgs.). *Adoção: Os vários lados dessa história* (pp. 15-46). Recife: Bagaço, 2006.

Pereira, E. V. A voz da criança institucionalizada: representações sociais de família e abrigo. Tese (Doutorado). 2006. 170 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/106109>. Acesso em: 29 maio 2023.

Pinheiro, A. *et al.* Caderno 1: O Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora. *In*: Pinheiro, A.; Campelo, A. A.; Valente, J. (Orgs.) *Guia de acolhimento familiar*. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2022. Disponível em: <https://familiaacolhedora.org.br/formacao/guia-de-acolhimento-familiar/>. Acesso em: 9 out. 2023.

Ramos, R.; Euzebios, A. F. A problemática da pobreza nos acolhimentos realizados nos serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes e os desafios para a atuação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 759-773, ago. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682019000200024&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 set. 2023.

Silva, E. R. A.; Mello, S. G. Contextualizando o Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada. *In*: Silva, E. R. A. (Orgs.) *O Direito à Convivência Familiar e Comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil*. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. Disponível

em: <https://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=ADOLEC&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=351793&indexSearch=ID>. Acesso em: 11 abr. 2023.

Souza, M. L. N.; Brito, L. M. T.; Monteiro, C. A. S. Adoção como solução: o cenário atual no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 41, p. e190115, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/5zPNDrVYhZt3kNLmrYJjrQM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2023.

Spitz, R. A. *O Primeiro Ano de Vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. Disponível em:

<https://lotuspsicanalise.com.br/biblioteca/O-primeiro-ano-de-vida.pdf>. Acesso em: 3 set. 2023.

Vectore, C.; Carvalho, C. Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 441-449, dez. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pee/a/dbLkKV33Xcf34LKxZG7RC7G/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Venancio, R. P.; Marcílio, M. L. História Social da criança abandonada. *Revista Brasileira de História*, v.19, n.37, p. 313-316, set. 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbh/a/8jkMxQPJhWL8PcL4ScSsqwt/?lang=pt#>. Acesso em: 23 de maio 2023.

Vygotsky, L. S. *A formação social da mente* - v. 631. 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1991. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3317710/mod_resource/content/2/A%20formacao%20social%20da%20mente.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

_____. (1989). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7630412/mod>

[_resource/content/1/pensamentolinguagem.pdf](#). Acesso em: 04 set. 2023.

Weber, L. N. D. Laços de Ternura: Pesquisas e histórias de adoção. Curitiba: Ed. Santa Mônica, 1998.

Eixo 4.

Capítulo 13.

O não-lugar da literatura no projeto de sujeito desenhado pela BNCC

Amanda Thuns Biazzi
Kleber Kurowsky

Introdução

No Brasil, o exercício pedagógico e docente, sempre foi um nexos de pressões políticas e sociais, afinal, toda sociedade organiza a educação – a formação dos indivíduos que a compõem – com base nos valores que julga adequados e férteis ao seu futuro (Ribeiro, 1993). Entretanto, quando estamos falando de uma sociedade capitalista, esta formação é também baseada naquilo que é mais produtivo ou aquilo que tem maior potencial de gerar lucro no futuro. É um fato que sempre gerou tensões entre aquilo que o ensino deveria fazer e o que forças políticas e econômicas esperam das escolas.

Esta é uma verdade que afeta todas as esferas do ensino brasileiro, bem como todas as disciplinas, mas que tem tido efeitos particularmente nocivos no campo do ensino da literatura. Trata-se de um campo de estudo que, ainda mais que outras disciplinas, é dificilmente convertida em lucro ou em habilidades práticas objetivas. Isto porque o ensino da literatura sempre teve suas raízes na formação do indivíduo, em elaborar e desenvolver suas capacidades de abstração e de exame da realidade. Tal característica da literatura carrega importante potencial na constituição do sujeito enquanto agente autônomo, visto que é pela sua capacidade reflexiva e auto afirmativa que o indivíduo se constroi (Gaulejac & Takeuti, 2013).

O espaço institucional da educação, tão relevante na formação subjetiva e social do sujeito, é um campo em disputa. Com a difusão do neoliberalismo e o avanço do capitalismo financeiro, mesmo o espaço público estatal, que deveria se voltar aos interesses da população, é atravessado pela lógica de mercado. Como afirmam Carvalho et al (2017, p.492), “no esforço de criar sujeitos governáveis usando técnicas de controle, normalização, moldagem das condutas das pessoas, temos na governamentalidade neoliberal a utilização da educação como elemento estratégico para sua legitimação: constituição de indivíduos sujeitados pela formação de seu capital humano”.

O modelo de desenvolvimento social é inteiramente perpassado pelas exigências financeiras e, com a globalização do mercado financeiro, este passa a impor o padrão de qualidade aos Estados e suas instituições (Gaulejac & Hanique, 2024). Tal lógica permeia as decisões do que será ensinado e como será ensinado. Uma das principais materializações disso é a mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tornou-se obrigatória a partir de sua homologação em 2017 pela Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno (CNE/CP) N° 2/2017. Esta primeira versão, porém, não incluía todas as etapas do Ensino Básico, excluindo da discussão o Ensino Médio. A versão da BNCC completa, foi homologada ao final de 2018, por meio da Resolução do CNE/CP N° 4/2018. Em sua versão final, a BNCC se define enquanto

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica... Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação (Brasil, 2018, pp. 7-8).

Porém, nesse processo de normatização, a BNCC empurra a literatura para as margens do ensino e da convivência escolar, elencando-a ora como capricho, ora como plataforma de ensino de gramática. O que isto acaba por revelar é o profundo desconhecimento do papel da literatura na sala de aula, bem como um projeto ativo de deslegitimá-la enquanto disciplina importante para a formação social do indivíduo. É o sintoma de um projeto sociopolítico em construção, um projeto que busca dissociar o indivíduo de sua realidade e contexto, transformando-o em produto e mão de obra.

Pensando neste contexto, este artigo se propõe a estudar como a BNCC do Ensino Médio contempla o estudo de literatura na escola; a motivação deste recorte está nas recentes reformas do Ensino Médio e no fato de que é nesta etapa da educação básica que este delineamento subjetivo neoliberal é mais explícito na BNCC, considerando a perspectiva desta etapa da Educação Básica enquanto preparadora de trabalhadores e futuros estudantes universitários.

Fundamentação e histórico

As mudanças nas concepções de sujeito e mundo em nossa sociedade provocam transformações na constituição da educação como prática pedagógica institucionalizada. A sociedade, enquanto organizadora das condições concretas e simbólicas de existência humana social, dispõe as possibilidades de individuação daqueles a compõem (Gaulejac, 2013). Para Pierre Dardot e Christian Laval (2016), no momento social em que vivemos, tal concepção de sujeito é permeada pela racionalidade neoliberal, a qual prescreve um modo de ser atravessado por ideais do capital financeiro: o indivíduo deve ser competitivo, economicamente rentável, constantemente útil e, principalmente, individualizado e responsabilizado. Tal normativa subjetiva, para ser bem

sucedida, necessita ser internalizada, modificando a forma com que o sujeito se relaciona consigo mesmo; para além do poder disciplinar descrito anteriormente por Foucault, o controle, agora, implica no autogoverno do sujeito. Como apontam Janete Magalhães Carvalho, Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni (2017), utilizando como base o conceito de biopolítica de Foucault, a gestão do poder, na contemporaneidade, se dá pela gestão da vida em si, pelo estabelecimento de modos de ser.

O próprio mercado se estabelece enquanto um processo subjetivo, na medida em que não se trata mais do ambiente de circulação de mercadorias, mas sim passa a ser um processo que, cobrando do indivíduo competências de adaptação e engajamento psicológico, produzindo uma realidade volátil, que o retroalimenta, demandando a evolução e transformação dos indivíduos (Dardot & Laval, 2016). Para Dardot e Laval (2016, p. 140), o mercado hoje é concebido como “...um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constroi seu próprio sujeito”.

Vincent de Gaulejac (2007), ao analisar tais tendências, afirma que elas produzem e, circularmente, são produto de uma ideologia gerencialista que naturaliza os processos de gestão, facilitando o exercício do poder e da individualizando os sujeitos, valorizando a utilidade, adaptabilidade e a busca incessante por progresso, fragilizando as práticas coletivas e isolando o indivíduo. Ricardo Antunes (2017) alerta que, nesse modelo gerencial, a educação é moldada pelo capital: cria-se um projeto de sujeito a ser formado que atende aos interesses político-econômicos neoliberais; sujeitos flexíveis, autogeridos, aptos a se adaptarem ao mercado, com uma formação superficial, pragmática, utilitarista e instrumentalizada.

O ensino de literatura sempre ocupou um espaço ambíguo dentro da sociedade capitalista. Por um lado, temos

a noção da literatura enquanto artefato cultural que constitui um direito humano (Candido, 2023), por outro temos a exigência de utilidade prática, mesmo que a literatura simplesmente não se sujeite às demandas da técnica e do capital (Paz, 2012). Nos entornos do ensino de literatura há sempre uma demanda por utilidade e pragmatismo, fazendo emergir a pergunta que todo professor de literatura já ouviu: para que serve a literatura? Esta pergunta, que pode ser fértil quando realizada em contexto pedagógico, favorecendo o ensino desta forma de arte, é, em outros contextos, extremamente perigosa, sendo uma das principais ferramentas das forças políticas e sociais que a tentam afastar dos contextos de ensino contemporâneos. Tendo em vista a realidade cada vez mais utilitária em que vivemos, na qual a mercantilização de tudo se torna uma realidade cada vez mais presente do cotidiano brasileiro, é importante observarmos brevemente o histórico do ensino de literatura no Brasil e como chegamos a este ponto.

Para cumprir com este propósito, podemos retomar o ensino de literatura desde o século XVI, quando foi utilizado como método de catequização e ensino da língua portuguesa pelos jesuítas (Barbosa, 2010), ou então, no século XIX, como via de acesso às belas artes e à “alta cultura” (Costa & Zimmermann, 2020) para a elite econômica e política do período; mas, para os propósitos desta pesquisa, o mais importante é observarmos como ela se deu no século XX e quais as forças políticas que motivaram as transformações deste período.

Trata-se de um período da história brasileira em que o ensino de literatura já era visto enquanto disciplina institucionalizada. No início do século XX – mais especificamente, a partir de 1911 –, as disciplinas de literatura, ao mesmo tempo em que eram vistas como espaços de preservação e disseminação da cultura nacional, já sofriam as pressões de terem que se adaptar à realidade política-pedagógica do período, principalmente com o surgimento dos

exames vestibulares como forma de ingresso nas universidades. Desde seu surgimento, a literatura acaba sendo empregada como um dos campos a serem estudados e memorizados para viabilizar o ingresso no ensino superior; não que suas funções humanitárias e culturais fossem completamente ignoradas, mas eram certamente deixadas em segundo plano. Isto acabou por afastar a literatura da realidade dos alunos, transformando-a em um recurso puramente técnico. E, apesar da resistência a essa forma de pensamento que surgiria nas décadas seguintes, este modo de observar a literatura jamais desaparecia por completo; em certa medida, só se tornaria mais forte.

Entretanto, a segunda metade do século XX é marcada por um conflito importante: por um lado, temos um período de reavaliação do ensino de literatura – e mesmo dos estudos literários como um todo –, mas, por outro, temos as décadas de repressão da ditadura militar seguida por um período de reabilitação e reorganização pedagógica. A literatura, de 1964 a 1985, além de sua função técnica e utilitária para ingressar no ensino superior, também passava a ter objetivos fundamentalmente patrióticos: valorização de tudo que era nacional, somado à subserviência absoluta ao Estado (Perlato, 2017). Juntamente com isso, temos a censura que definiu a ditadura militar brasileira, em que obras que não se adequavam ao que o Estado via como pertinente deveriam ser apagadas. Entretanto, trata-se também do período em que ideias como as de Paulo Freire (2019a) já se disseminavam pelos contextos educacionais do Brasil, propondo uma visão pedagógica calcada na ideia de que aquilo que é ensinado na sala de aula deve servir como estratégias para que os discentes possam refletir e agir sobre suas realidades de maneira ativa. Ou seja, é sobre formar cidadãos e não operários ou vestibulandos. E apesar da ditadura ter chegado ao fim em 1985, o conflito que definiu este período permaneceu como uma das marcas definitivas da pedagogia da virada do milênio, cindida pela necessidade de formar cidadãos e a

necessidade de cumprir com as exigências do capitalismo, resultando em um período inevitavelmente paradoxal. E o ensino de literatura, enquanto disciplina institucionalizada, talvez tenha sido um dos que mais sofreu com as tensões que surgiram neste período. Além disso, em 1998 surge o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que estabelece um padrão nacional de avaliação e que, nas próximas décadas, se tornaria o principal método de ingresso em universidades públicas. Neste teste estandardizado em específico, a literatura vem tendo cada vez menos espaço, o que, por sua vez, faz com que ela tenha cada vez menos destaque dentro dos livros didáticos e dos planos didático pedagógicos das escolas, criando um processo de desdisciplinarização da literatura (Melo & Silva, 2018).

Prevalece, no século XXI, a necessidade de empregar a literatura como plataforma de formação cidadã: via de acesso à cultura brasileira, à língua portuguesa e aos comportamentos da própria arte. É o que defendem autores como Rildo Cosson (2007) e Tzvetan Todorov (2009), que observam na literatura um caminho à consciência social e humanística. Todavia, o ensino de literatura se vê às voltas com a necessidade de se legitimar dentro de um sistema que já não vê mais nenhum tipo de propósito em sua existência. Como afirma Octavio Paz (2012), a literatura não se sujeita à lógica da técnica, ou seja, não existe com o propósito de fazer as engrenagens do capitalismo girarem; sim, você pode vender livros, mas ao inserir a arte dentro do ambiente comercial, você cria repetição e imitação: é sempre sobre imitar o que funciona para vender ainda mais. Jonathan Culler (1999) complementa esta argumentação ao defender que a literatura exige um tipo diferente de interpretação textual, pois diferente de outras expressões textuais - como um artigo científico ou uma notícia jornalística, por exemplo -, a literatura exige que o leitor precise se adaptar às lacunas do texto, pois são nelas que o leitor projeta os diferentes sentidos do texto. A ausência de uma informação não é uma falha, mas

um componente importante da produção literária (Iser, 1979). Para Culler (1999, p. 32):

[...] a literatura é linguagem descontextualizada, cortada de outras funções e propósitos, é também, ela própria, um contexto, que promove ou suscita tipos especiais de atenção. Por exemplo, os leitores atentam para potenciais complexidades e procuram sentidos implícitos, sem supor, digamos, que a elocução está ordenando que façam algo.

É este comportamento particular da literatura que também a transforma em um componente importante dos processos educacionais e formativos do ser humano. Não é apenas sobre decifrar palavras e estruturas sintáticas, mas sobre se projetar no texto e decifrá-lo a partir de uma lógica interna própria. A leitura literária é a que mais exige do leitor, não apenas atenção e conhecimento, mas também disposição para se abrir e se colocar dentro dela. E, por isso mesmo, é um tipo de manifestação cultural dificilmente adequada aos contextos capitalistas e neoliberais da realidade contemporânea.

A arte que é produzida fora deste contexto – como é o caso da imensa maioria da poesia que é escrita – é vista por Paz (2012) como uma forma de resistência ao capitalismo, pois o ato de produzir um verso é, segundo a lógica utilitária em que vivemos, completamente despropositada, pois não produz lucro. É neste contexto que se encontra a imensa maioria da literatura brasileira, pois produzir literatura no Brasil sempre foi um gesto de inadequação econômica e social e, portanto, algo que sempre esteve à mercê de um adjetivo comum no repertório conservador: inútil. Sobre a importância do ensino de literatura nas escolas, Cosson (2007, p. 12):

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção... A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência.

Esta, de maneira geral, é a concepção que se usa como defesa do ensino de literatura nas escolas; ela é vista como uma forma de expressão artística marcada por uma função humanizante, capaz de promover o conhecimento de outrem, através da empatia e da apresentação de diferentes circunstâncias sociais, e pelo autoconhecimento. É através deste conhecimento que o indivíduo se torna mais capaz (Freire, 2019b) de refletir sobre sua realidade e, portanto, que ele se torna um cidadão com um posicionamento mais ativo nas decisões que toma dentro de sua comunidade. Em última instância, é uma questão de consciência: de tornar o indivíduo mais consciente de si e de seu papel no contexto que habita, afinal “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos faz seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo. Eticidade que, não há dúvida, podemos traír.” (Freire, 2019b, p. 55)

Para além disso, conhecer outras narrativas, se identificar - ou se diferenciar - com estas pode ser importante

no processo de constituição subjetiva do indivíduo. Para Gaulejac, a capacidade de se reconhecer em dado contexto e se enunciar neste é fundamental para que o sujeito aja, com autonomia e consciência, em sua realidade: “É, portanto, pela palavra que o sujeito procura assumir sua própria causalidade, renunciando à fantasia de ser seu próprio criador ou à ideologia de autonomia individual” (2019, p. 73).

A atribuição destes valores ao ensino da literatura, entretanto, não condiz com aquilo que o sistema capitalista exige da escola (que é vista pelo sistema como uma força industrializante, principalmente) e, portanto, sofre com as pressões políticas que tentam minimizá-la. Observa-se que, em momento algum, tenta-se estabelecer a literatura como um objeto que deve ser aprendido para gerar lucro (Cosson, 2007; Freire, 2019a, 2019b), sendo até mesmo elencada como algo capaz de resistir a esse impulso constante pelo acúmulo de capital. A tensão envolta neste conflito – uma disciplina escolar para a qual o capital não consegue definir um valor financeiro futuro – resulta nas políticas que se encontram representadas pela nova BNCC.

Análise da BNCC

Antes mesmo de observarmos como a BNCC trata do ensino de literatura, é importante observarmos quais são as bases sociais e científicas que fundamentam este documento tão importante. Uma das informações mais importantes, nesse sentido, vem durante a sessão “Os fundamentos pedagógicos da BNCC”, que tem como sua primeira subseção o que é chamado de “Foco no desenvolvimento de competências”, algo que o documento explica nos seguintes termos:

Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de

competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (Brasil, 2018, 13)

Desta passagem, duas informações centrais podem ser colhidas: a primeira é a ênfase no desenvolvimento de competências, algo que, no documento, precede qualquer outra função do ensino (o fomento de habilidades específicas é muito mais urgente que a criação de consciência social ou de classe, portanto); e a segunda é o fato de que a BNCC foi elaborada a partir de critérios da OCDE, tendo em vista o bom desempenho em testes standardizados. O cenário que surge a partir destes dois elementos é um de adequação e homogeneização a órgãos internacionais, em demonstrar possibilidades de conhecimento estratificado e não de possibilitar algum nível de mobilidade social aos alunos. Sobre estes dois aspectos, Nataniel Mendes (2020) defende que o ensino médio acaba se tornando uma espécie de treinamento para a realização destes testes (como é o caso do próprio ENEM) e não como um projeto de formação humana e cidadã. A avaliação passa a ser o objetivo da educação, e a formação se volta ao treinamento da atividade dos estudantes de forma a alcançar os indicadores estipulados, em um processo de tradução da atividade real em indicadores quantitativos (Gaulejac & Hanique, 2024). E é justamente da priorização do pragmatismo e da valorização de avaliações internacionais e econômicas que surge a tensão que leva à marginalização da

literatura enquanto forma de conhecimento, pois: “há uma hipervalorização do conhecimento como um grande manual de instruções, um acervo de informações para resolução de problemas. E a literatura, claro, não se presta a isso” (Mendes, 2020, p. 140).

A subordinação a órgãos econômicos internacionais também resulta na homogeneização dos currículos, que já não se sentem mais contemplar facetas estaduais ou regionais. No Paraná, por exemplo, autores como Paulo Leminski e Dalton Trevisan são fundamentais na compreensão da arte e da sociedade paranaense, mas como a BNCC acaba por ditar como o currículo deve ser organizado, acaba-se priorizando autores e obras de maior amplitude nacional, com o intuito de melhorar o desempenho dos alunos em indicadores internacionais. Novamente, perde-se a importância de a literatura operar como geradora de espírito crítico sobre a realidade em que o aluno vive. A valorização do regional, do coletivo, daquilo que é complexo e que demarca as especificidades de uma dada comunidade não condiz com o ideal de formação de capital humano demandado por uma sociedade capitalista. Isto porque

[...] a tendência para a formação de capital humano é a modelização, a padronização, a homogeneização por meio da acentuação dos processos de administração e governo biopolíticos, de tal modo que uma BNCC possa ser proposta com caráter global – para o mundo, entre e intrapaíses – ignorando as “realidades locais”, visto constituírem-se como investimentos que ultrapassam o aprendizado escolar ou profissional (Carvalho et al., 2017, p. 499)

A orientação da educação por indicadores padronizados é defendida pela BNCC logo em seu início, quando afirma que:

“para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.” (Brasil, 2018, p. 8) A ideia - completamente ilusória, ao nosso ver - de uma unidade educacional que dê conta das muitas complexidades regionais e locais acaba por apagar os vínculos do indivíduo com sua comunidade e seu meio, assim como o papel da comunidade escolar na construção de seu currículo. Como argumenta Melo (2020), é uma postura que só pode apontar aos alunos na direção da adequação, não da transformação.

O ensino por competências tem como características demarcadas a orientação pela economia - evidente na BNCC - e a formação voltada à habilidades e técnicas demandadas pelo sistema produtivo, balizando a educação por uma lógica utilitária e de mercado (Libâneo, 2005). José Carlos Libâneo, traçando crítica ao currículo por competências, destaca um problema que se torna especialmente importante ao pensarmos no ensino de literatura e na formação do sujeito; para o autor, tal forma de organização do currículo carrega uma “definição muito estreita de competência, apenas restrita ao saber-fazer, sem acentuar os saberes, as atitudes e os processos cognitivos” (Libâneo, 2005, p. 40). Este foco limitado ao utilitarismo e limitante do processo educativo é, inclusive, posto pela própria BNCC na apresentação da corrente pedagógica norteadora: “os alunos devem saber ... e sobretudo saber fazer” (Brasil, 2018, p. 14).

A tendência pedagógica liberal, conforme descrita por Cipriano Carlos Luckesi (1994), pode ser percebida como orientadora da normatização promovida pela BNCC. Para Luckesi (1994, p. 54), a pedagogia liberal serve como “. . . justificção do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção,

também denominada *sociedade de classes*” (grifo do autor). O tecnicismo, para o autor, se encontra dentro desta tendência, e se pauta pelo estabelecimento de metas socioeconômicas, as quais orientam o treinamento de competências específicas nos discentes de forma a alcançar e se ajustar ao ideal estabelecido. Quando a normatização e avaliação da formação educacional brasileira é pautada por critérios econômicos internacionais postos pela OCDE, o lugar da educação é posto em sujeição e justificação ao capital.

A orientação da BNCC para os interesses do capital e empresarial está evidente desde seu processo de construção. Para além dos critérios econômicos de competência e avaliação, o próprio movimento pelo estabelecimento da BNCC partiu da iniciativa privada, definindo pautas políticas do que seria considerado relevante para o currículo da educação básica, em um interesse pela educação supostamente provindo de inocente filantropia (Mattos et al., 2021). De acordo com Kéli Renata Corrêa de Mattos, Micheli Bordoli Amestoy e Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto (2021, p. 144), tais atores da iniciativa privada “visam inserir a lógica empresarial na escola e apresentam um potente discurso de ‘autonomia’, travestido de ‘oportunidades’ e logo, da responsabilização individual”; além do que, a tomada de decisão do que é considerado necessário ao ensino brasileiro ficou apenas nas mãos de empresas e organizações internacionais, ignorando, no processo, os mais impactados por tais deliberações: a comunidade escolar.

Além disso, este processo de padronização a partir de competências promovido pela BNCC “... produz processos de inclusão e exclusão pela injunção de uma conduta uniformizante, segundo uma norma única e geral e, por outro lado, pela exclusão do não normalizável (o resíduo, o estranho, o inassimilável)” (Carvalho et al., 2017, p. 493). Os conhecimentos considerados válidos são estabelecidos como normativas nacionais, planificando alguns saberes e secundarizando ou apagando outros. O que não se adequa ao

propósito mercantil estabelecido, como a literatura, tem sofrido sucessivos apagamentos e invalidações, sendo posta atualmente na BNCC à serviço de outras utilidades.

Na BNCC, o ensino de literatura é colocado dentro do campo da Língua Portuguesa. Esta decisão, por si só, faz sentido quando pensamos que a literatura, enquanto forma de expressão artística que tem como matéria prima a língua portuguesa, é um aspecto elementar da formação e do letramento do discente. Entretanto, isto também revela a maneira com que a BNCC de 2018 produz uma defasagem da literatura ao privá-la de sua própria categoria, pois, como argumenta Cosson (2021, p. 80), isto aponta na direção de que “o conhecimento literário é considerado como um saber dependente de outro e, no seu limite, supérfluo ou sem importância”. Na BNCC de 2015, em comparação, a literatura tinha sua própria categoria e campo de estudo, e, por extensão, uma importância ampliada. Isso não quer dizer, todavia, que a literatura tivesse uma posição privilegiada na BNCC de 2015, ou mesmo que o ensino de literatura já não sofresse com as pressões de um projeto neoliberal que avançava, mas o simples fato de que, em 2015, a literatura tinha uma categoria de ensino à parte já demonstra a forma com que o ensino de literatura foi empurrado cada vez mais às margens entre 2015 e 2018 (e que só se agravou até o ano de 2024).

Ao pensar no ensino de literatura como simples componente da disciplina de Língua Portuguesa, revela-se uma questão fundamental à fundamentação neoliberal que sustenta a BNCC: o pragmatismo. A literatura não é pensada enquanto campo de conhecimento independente, mas como uma ferramenta para estudar outro, principalmente a gramática. Essencialmente, a literatura é colocada não enquanto uma via de acesso a novas visões de mundo, mas como método de desenvolvimento de certas competências. A principal delas é o que a BNCC chama de “Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica” (Brasil, 2018, p. 516), posicionando a

literatura como algo que deve trazer resultados específicos e bem determinados, como é o caso da produção de texto. Trata-se, nas palavras de Mendes (2020), do ensino de bens culturais para sua eventual reprodução, e não da compreensão de seu posicionamento histórico-social enquanto politicamente e socialmente reconhecidos. É, de maneira geral, o inverso do que Cosson (2007) defende como tão imprescindível ao ensino de literatura, que é a promoção da função empática e cultural proporcionada pelo contato com a arte. Da mesma forma, ao partir do que Culler (1999) defende sobre a definição contemporânea de literatura e suas funções na sociedade, pensar na literatura como algo que deve resultar em produtos específicos e bem determinados é não compreender o pacto de leitura particular que existe entre leitor e obra literária; este pacto não parte da necessidade de chegar a conclusões específicas, mas sim de formular novas interpretações e, através delas, novas relações com o mundo. Para exigir pragmatismo da literatura é necessário não compreender, em um nível fundamental, qual é a natureza de uma produção artística.

Do outro lado do espectro, temos o ensino de literatura como plataforma de fruição artística, ou seja, de que o objetivo de uma aula de literatura deve ser ensinar o aluno a apreciar a arte. Como consta na BNCC em momentos como: “A fruição, alimentada por critérios estéticos baseados em contrastes culturais e históricos, deve ser a base para uma maior compreensão dos efeitos de sentido, de apreciação e de emoção e empatia ou repulsão acarretados pelas obras e textos.” (Brasil, 2018, p. 488) e “No **campo artístico-literário** busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição.” (Brasil, 2018, p. 495, grifo do autor) Observa-se que esta passagem faz menção à empatia e à compreensão de diferentes sentidos de um texto, mas isto se dá através da fruição, do prazer da leitura e da apreciação

artística. Inadvertidamente, esta posição coloca a fruição – o prazer e o entretenimento – como valores primários, enquanto a formação cidadã vem como algo secundário ou até terciário. O que está em jogo, como o próprio documento coloca, é a fruição.

Trata-se de uma ideia simultaneamente ultrapassada e extremamente contemporânea. Ultrapassada porque remete ao ideal de ensino de literatura como contemplação das “Belas Artes”, ideal que norteava o ensino durante o século XIX, período em que as elites viam a educação como iniciação ao bom gosto burguês; totalmente dissociado da relação literatura-sociedade, portanto. Contemporâneo porque corresponde ao ideal neoliberal de arte enquanto produto a ser consumido, por isso deve ser ensinado. Com isso, a literatura é ensinada não enquanto arte ou enquanto uma manifestação cultural socialmente relevante, mas como algo que se deve ensinar os alunos a consumirem.

É importante enfatizar, entretanto, que não estamos defendendo que a fruição não seja um elemento constituinte da experiência artística, mas sim que a fruição, por si só, não pode ser um dos únicos pilares a sustentar o ensino de literatura na escola. Até porque a escola tem o dever de proporcionar aos alunos experiências que se afastem de suas zonas de conforto, e a literatura cumpre com essa função através da desfamiliarização (Chklovski, 1973). Ao colocar o leitor – neste caso, o aluno – em situações potencialmente desconfortáveis ou removidas de seu campo imediato de experiência, abre-se a porta para novas maneiras de ver o mundo. Ao priorizar a fruição, este aspecto é deixado de lado em prol do entretenimento e do consumo. Temos como resultado o fato de que: “os enunciados da Base apontam muito mais para uma ideia de conformismo com a realidade do que para o cultivo de energias necessárias à transformação.” (Mendes, 2020, p. 141) Perde-se aquilo que para Freire (2019a) era tão fundamental, que é o potencial transformativo da educação, tornado uma esteira produtivista

que busca remover aquilo que há de mais crucial ao desenvolvimento humano na arte.

Assim, ainda que pareçam esferas opostas - o utilitarismo e a fruição -, dando a falsa sensação de que o ensino da literatura na nova BNCC parte de uma visão complexa da arte, estes são dois lados da mesma moeda: o individualismo favorecido/promovido pelo mecanismo de mercado. Para o mercado ser organizador e autorregulador, conforme discutimos anteriormente, este demanda que as ações dos indivíduos sejam movidas por “interesses próprios”, pela livre escolha, de forma a tirar máximo proveito de suas vivências. Assim, a democracia do saber só se concretiza nesta lógica se servir aos desejos do consumidor: “os princípios éticos e estéticos não valem nada na esfera do mercado. . . . Não pode haver economia de mercado sem a primazia absoluta do interesse” (Dardot & Laval, 2016, p. 142). Esta livre escolha, porém, parte das informações que o indivíduo possui, sendo então integralmente responsabilizado pelo seu destino. As esferas históricas, sociais e coletivas são postas em segundo plano para favorecer aquilo que, em um primeiro momento, parece favorecer ao indivíduo: o prazer imediato do consumo - a fruição - ou a sobrevivência em um mercado competitivo - o utilitarismo.

Essa forma gerencialista de operar a educação carrega, para Gaulejac e Hanique (2024, p.167), uma tripla função: mobiliza a subjetividade em prol dos objetivos econômicos; “favorece a interiorização dos valores do liberalismo e da cultura empreendedora”; e “neutraliza qualquer crítica ou questionamento do sistema de poder que ela encarna”. Afinal, se é uma escolha que satisfaz os desejos do indivíduo - ler para se aperfeiçoar ou ler para fruir -, qual crítica que nos caberia frente a democracia do consumidor?

Nesta lógica, até mesmo as menções do potencial de formação humana da literatura são perpassadas pela ideia de prazer individual, sendo necessário um “leitor-fruidor”:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 136).

O reflexo de tal perspectiva pragmática e tecnicista sobre o ensino da literatura já é observável no cenário brasileiro. Na educação estadual paranaense, mais especificamente, temos o exemplo da iniciativa Leia Paraná: uma plataforma de leitura lançada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná em fevereiro de 2023, que se anuncia enquanto “idealizada para facilitar a missão de professores e pedagogos no engajamento à prática da leitura” (Paraná, 2023a), ofertando em um aplicativo livros considerados relevantes e/ou atrativos para os alunos. A plataforma faz parte do Programa Educação Para o Futuro, instituído pelo Decreto 11.568, de 30 de junho de 2022, o qual se põe enquanto maneira de aplicar a nova BNCC, e que

[...] visa preparar os estudantes do ensino médio da rede pública estadual do Paraná para a sociedade e o mundo do trabalho do século XXI, mediante a reforma curricular do ensino médio, o uso de tecnologias educacionais e a qualificação e expansão da educação profissional de nível médio, contribuindo com o desenvolvimento econômico e social do Estado” (Paraná, s.d.).

Para além da importante discussão acerca do tecnicismo pedagógico (Libâneo, 2005) e da plataformização

da educação (Antunes, 2017) que caberia ser realizada aqui, trazemos este exemplo como forma de observar os resultados da BNCC sobre o ensino da literatura. A plataforma, que atualmente possui 107 livros em seu catálogo, vem sendo considerada “protagonista” do ensino de literatura em sala de aula, e promovida enquanto necessária ao ensino pelo secretário de educação Roni Miranda pelo “acesso ágil, a mobilidade e a conveniência viabilizados pelo Leia Paraná possibilitam ao estudante otimizar o tempo de estudos para o vestibular uma vez que não há exigência de deslocamento para buscar pelos materiais impressos” (Paraná, 2023b). Seu sucesso é medido em linhas quantitativas: “plataforma Leia Paraná soma 3 milhões de horas de leitura”; “com quase 2 milhões de livros emprestados, Leia Paraná já é utilizado por 60% dos estudantes da rede estadual” (Paraná, 2023c). Por outro lado, conforme refletimos anteriormente, há um apagamento da literatura estadual: não há nenhuma obra paranaense no catálogo e, das obras nacionais presentes - que compõem menos da metade do acervo - a maioria é voltada aos vestibulares. Apesar do limitado acervo literário, há a curiosa presença de 10 obras de autoajuda/empreendedorismo disponibilizadas aos discentes. Tais estruturas de acesso demarcam o limitado espaço dedicado à leitura literária: ler por ler/prazer, avaliado por quantidade de páginas, livros e acessos; ou ler para ampliação do capital humano, avaliado por vestibulares ou ainda pela invasão da mentalidade neoliberal empreendedora.

Estas duas perspectivas de literatura – pragmática e como entretenimento – acabam interferindo até mesmo nas contribuições positivas que a BNCC traz, como é o caso do estudo de gêneros ainda não legitimados dentro da academia, como podemos observar a seguir:

Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais

(resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeos-minutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (Brasil, 2018, p. 495)

É importante que novas formas de produção literária e artística sejam incluídas no repertório pedagógico, afinal se trata de novos prismas pelos quais os alunos do Ensino Médio observam e processam o mundo. O problema, entretanto, está em como esses gêneros são trazidos: a ênfase da BNCC está em permitir aos alunos reproduzirem esses formatos, ou seja, somos devolvidos ao pragmatismo que constitui os valores fundamentais do documento. Mais importante que compreender é reproduzir. Isto é ainda aprofundado em uma das competências a serem desenvolvidas dentro do campo da Língua Portuguesa:

Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc. (Brasil, 2018, p. 502)

Não há conhecimento, na BNCC, que não precise ser imediatamente convertido em produto, em algo potencialmente lucrativo. Quanto mais isso é enfatizado no documento, à guisa de inclusão e produto, mais qualquer potencial humanístico e social é deixado de lado. E, como

tratado anteriormente, isso promove um novo ideal de agência individual e comunitária, em que diferentes meios de comunicação devem ser estudados para que a pessoa – o aluno – possa desvendar formas de ganhar dinheiro a partir delas. Perde-se não apenas a independência da literatura enquanto disciplina como também seu propósito político-pedagógico (Cosson, 2021).

Em meio a este contexto, passa a ser exigido que o professor de literatura assuma uma posição fundamentalmente paradoxal: a formação docente, no Brasil, apesar de todas as insuficiências atravessadas, é uma formação voltada à transformação da realidade e à criação de novos vínculos do indivíduo com sua cultura. No caso da literatura, o professor também opera como mediador deste acesso a novas experiências e visões de mundo; experiências estas que, em muitos casos, são completamente díspares daquelas habitualmente acessadas pelos alunos (Cosson, 2007). Todavia, a BNCC exige que o professor se encaixe em um sistema de ensino que tem como princípio básico a adequação do aluno a uma realidade baseada na mercantilização de tudo, em que todo gesto e competência tem o potencial de ser monetizado e vendido; uma realidade, portanto, duplamente antitética ao trabalho do professor de literatura, pois é contrária tanto ao exercício da docência (Freire, 2019a) quanto à própria natureza da literatura enquanto manifestação cultural e artística (Todorov, 2007; Culler, 1999).

Isto coloca o professor de literatura nesta situação ambígua, na qual suas habilidades particulares não se adequam às exigências pragmáticas da BNCC e do contexto político neoliberal, colocando em dúvida qual deveria ser sua função no Ensino Médio. Isto, inevitavelmente, situa a carreira de professores de literatura – e de futuros professores de literatura – em risco e tem o potencial de fazer ruir não apenas a literatura enquanto disciplina escolar, mas até mesmo os cursos de Letras do país e, junto com eles, os

esforços de pesquisa e extensão que existe nos entornos da literatura. É, afinal, um esforço sistematizado de desestruturação do ensino de literatura no Brasil e, por extensão, das ciências humanas como um todo; por estarmos partindo de uma visão utilitária da literatura, seu pouco espaço no ENEM faz com que ela seja descentralizada nos currículos do Ensino Médio o que, por sua vez, faz com que seja necessário cada vez menos professores e, conseqüentemente, diminui a força de cursos de Letras, bem como seus orçamentos. O resultado final deste processo é a dissociação entre sociedade e literatura, que acaba sendo devolvida aos espaços de elite, a um privilégio dos poucos, desfazendo seu potencial transformador e humanizante. Entretanto, não é algo, como explica Cosson (2021), que esteja se dando sem resistência, com amplos esforços se dando dentro das universidades, como é o caso de o ensino de literatura ter se tornado um campo de estudo legitimado, e fora, com a luta diária de professores pela valorização e permanência da literatura enquanto socialmente relevante. Estes esforços são degraus importantes no caminho da transformação política necessária à revalorização da literatura como componente escolar fundamental.

A BNCC, portanto, trabalha para privar a sociedade de seu direito à literatura, os professores das possibilidades de avanço de suas carreiras e os alunos de novas perspectivas e possibilidades de compreensão do mundo. Além de um documento, a BNCC é um gesto na direção de uma sociedade estagnada pelo avanço de políticas neoliberais e do olhar estritamente financeiro do mundo; mais do que isso, entretanto, é a consolidação destes elementos como necessários e inevitáveis. E a disciplina que mais teria o potencial de transformar como isso se dá é justamente aquela que está sendo afastada e marginalizada.

Considerações finais

Desde o final do século XX, definir qual é o espaço da literatura na sociedade contemporânea tem sido um desafio: primeiro, sua morte foi profetizada como uma consequência dos avanços tecnológicos que o mundo estava atravessando (Perrone-Moisés, 2016); primeiro a televisão e depois a internet e os *video games* só poderiam levar a um mundo em que as pessoas não mais leriam. Isso se provou falso, a literatura continuou viva e, de certa forma, ainda mais presente na vida das pessoas do que em décadas anteriores. Na última década, a explosão dos *e-books* e dos *e-readers* mostraram que as pessoas estão dispostas a adotar outras plataformas para realizar suas leituras; da mesma forma, a possibilidade de se auto-publicar em plataformas como a Amazon demonstrou a vontade que milhares de pessoas tinham de se expressar literariamente.

O papel do professor de literatura, portanto, é menos o de convencer as pessoas a lerem quanto é o de orientá-las na direção da literatura que mais fala sobre suas realidades, que mais representa suas culturas e que mais que transformar o meio em que vivemos; sem isso, a única literatura que irão conhecer - se conhecer - é a dos *best sellers* internacionais, dos livros de *influencers* e de *coaches*, e é justamente este mundo que a BNCC parece querer articular. É uma base que orienta os currículos de escolas a se organizarem a partir do pragmatismo ou da fruição, deixando de lado qualquer complexidade social ou política, qualquer contato cultural e possibilidade de transformação. Em um mundo saturado de informações, o papel do professor de literatura se torna cada vez mais relevante, e os esforços para afastar essa disciplina do ambiente escolar apenas reforça a presença de um projeto de sucateamento e desestruturação.

Ao pensarmos no indivíduo enquanto “... produto de uma história na qual ele procura se tornar o sujeito” (Gaulejac & Takeuti, 2013, 63), a literatura se apresenta enquanto

potente agente no processo de formação humana. As narrativas - suas ou de outrem - são meios de contato com histórias, contextos, territórios e culturas com as quais pode se identificar, ampliando sua consciência sócio-política sobre sua condição de vida, ou se diferenciar, demarcando seu lugar de sujeito singular, mas social e historicamente situado. Este processo, de identificação, diferenciação e consequente enunciação de si, ainda que por si só não seja suficiente para transformar a realidade material ou livrar o sujeito das determinações socioeconômicas que sobre ele incidem, favorecem a tomada de consciência do sujeito de sua condição social e existencial; e, por consequência, o desenvolvimento de sua autonomia para agir frente às condições determinantes (Gaulejac & Takeuti, 2013).

A motivação, a construção e a homologação da BNCC carregam propósitos mais econômicos do que sociais. A orientação da educação por entidades privadas e organizações financeiras, assim como o apagamento do papel da comunidade escolar na construção de seu processo educacional são formas de não apenas precarizar o direito básico de acesso à educação, mas também de formar subjetividades flexíveis, autônomas, responsabilizadas; compatíveis com os interesses financeiros do neoliberalismo. O discurso vazio da valorização da autonomia dos estudantes e do estabelecimento de um padrão de qualidade promotor de formação humana busca escamotear o desmonte da educação, planificando a escola a tal ponto que seus agentes passam a ser apenas aplicadores de conhecimentos técnicos estabelecidos hierarquicamente como válidos. Segundo Carvalho et al. (2017, p. 20), para fraturar a rigidez curricular é necessário “minimizar os fatores que induzem à passividade ou à potência mínima grupal e estabelecer conexões e/ou modos de associação que possibilitem, na grupalidade, o compartilhamento de ideias e experiências, agenciando a potência máxima de realização curricular”. A literatura, como observamos, não tem lugar;

porém, seu apagamento nos dá pistas de seu potencial disruptivo e formador.

Referências

- Antunes, R. (2017). Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In *Reunião Nacional ANPED*. São Luís: Maranhão. Anais. Associação. Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. pp. 1-15.
http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf
- Barbosa, S. F. P. (2010). A literatura no Ensino Médio. In Aldrigue, A. C. S., Leite, J. E. R. (org.). *Linguagens: usos e reflexões*. Editora da UFPB, pp. 61 - 97.
- Brasil (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Ministério da Educação. Recuperado de https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf
- Candido, A. (2023). Direito à literatura. In Candido, A. *Vários escritos* (pp. 42 - 60). Todavia.
- Carvalho, J. M., Silva, S. K., & Delboni, T. M. Z. G. F. (2017). A Base Nacional Comum e a produção biopolítica da educação como formação de “capital humano”. *Revista E-curriculum*, 15(2), 481. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p481-503>
- Chklovski, V. (1973) A arte como procedimento. In Toledo, D. (org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. Globo, pp. 39 - 56.
- Cosson, R. (2007). *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto.

- Cosson, R. (2021). Ensino de literatura, letramento literário e letramento literário: uma desambiguação. *Interdisciplinar*, 35(1), pp. 73 - 92. <https://doi.org/10.47250/intrell.v35i1.15690>
- Costa, C. G. G., Zimmermann, T. R. (2020) A institucionalização da Literatura como disciplina escolar. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*. 2(2), pp. 167 - 180. <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1480>.
- Culler, J. (1999). *Teoria literária: uma introdução*. Beca Produções Culturais.
- Dardot, P.; Laval, C (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Freire, P. (2019a). *Pedagogia do oprimido* (84ª ed.). Paz e Terra
- Freire, P. (2019b). *Pedagogia da autonomia* (62ª ed.). Paz e Terra.
- Gaulejac, V. (2007). *Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Idéias & Letras.
- Gaulejac, V. & Takeuti, T. N. M. (2013). O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. *Revista Cronos*, 5(1/2). <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/3>
- Gaulejac, V. & Hanique, F. (2024). *Capitalismo Paradoxante: um sistema adoecedor*. Hucitec.
- Iser, W (1979). A interação do texto com o leitor. In Lima, L. C. (Ed.). *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção* (pp. 54 - 81). Paz e Terra.

- Leia Paraná. (2024). *Leia Paraná*. Recuperado em 24 de Julho de 2024 de <https://leiaparana.odilo.us/>
- Libâneo, J. C. (2005). As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In Libâneo, J.C & Santos, A. (2005). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea.
- Luckesi, C. C. (1994). *Filosofia da Educação*. Cortez.
- Mattos, K. R. C., Amestoy, M. B. & Tolentino-Neto, L. C. B. (2021). O posicionamento da comunidade acadêmica frente à produção do texto da Base Nacional Comum Curricular. In: Amestoy, M. B., Folmer, I. & Machado, G. E. (orgs.). *BNCC em cenários atuais: currículo, ensino e a formação docente*. (pp. 141 - 155) Arco Editores.
- Melo, M. A. (2018) O leitor atrapalhado e a formação docente. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, 35(1), pp. 63 - 75. <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/493>
- Mendes, N. (2020). BNCC e o professor de literatura: água que corre entre pedras. *Revista Teias*, 21(63), pp. 135 - 147. <https://doi.org/10.12957/teias.%y.53725>.
- Paraná. (s.d.). *Programa Educação para o Futuro*. Secretaria de Estado da Educação. Recuperado em 24 de Julho de 2024 de https://www.educacao.pr.gov.br/educacao_futuro
- Paraná. (2023a, 22 de agosto). *Leia Paraná passa de 18 milhões de atividades realizadas online por alunos da rede estadual*. Secretaria de Estado da Educação. <https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Leia-Parana->

[passa-de-18-milhoes-de-atividades-realizadas-online-por-alunos-da-rede-estadual](#)

Paraná. (2023b, 8 de agosto). *Para auxiliar alunos nos vestibulares e Enem, plataforma Leia Paraná ganha novos títulos*. Secretaria de Estado da Educação.

<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Para-auxiliar-alunos-nos-vestibulares-e-Enem-plataforma-Leia-Parana-ganha-novos-titulos>

Paraná. (2023c, 28 de abril). *Voltada a estudantes do Estado, plataforma Leia Paraná soma 3 milhões de horas de leitura*. Secretaria de Estado da Educação.

<https://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Voltada-estudantes-do-Estado-plataforma-Leia-Parana-soma-3-milhoes-de-horas-de-leitura>

Paz, O. (2012). *O arco e a lira*. Companhia das Letras.

Perlatto, F. (2017). História, literatura e a ditadura brasileira: historiografia e ficções no contexto do cinquentenário do golpe de 1964. *Estudos Históricos*, 30(62), pp. 721 - 740. <https://www.scielo.br/j/eh/a/GYwqJzxvCz9cxfx5Cf5b9NR/?lang=pt>.

Perrone-Moisés, L. (2016) *Mutações da literatura no século XXI*. Companhia das Letras.

Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, 4(1), pp. 15 - 30. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>.

Todorov, T. (2009). *A literatura em perigo*. DIFEL.

Capítulo 14.

Relação entre Variáveis Individuais e Efeitos da Prática de Lembrar

Renata Naomi Sugiyama
Roberta Ekuni

Um dos melhores caminhos para que a aprendizagem persista ao longo do tempo é incorporar oportunidades para que os alunos lembrem o conteúdo após uma aula ou sessão de estudos (Yang et al., 2019). Esse fenômeno de melhoramento da memória por meio da tentativa de lembrar um conteúdo é conhecido como **efeito da prática de lembrar ou efeito da testagem** (Roediger & Karpicke, 2006).

No contexto educativo, é comum que as ocasiões que favorecem esse processo sejam testes valendo muita nota com propósitos somativos, isto é, de avaliar a aprendizagem, atribuir notas e tomar decisões importantes, por exemplo, passar de ano (Adesope et al., 2017). No entanto, incentivar os alunos a tentarem lembrar as informações estudadas em situações formativas, com testes de baixo risco, ou seja, valendo pouca ou nenhuma nota, sem sofrerem prejuízos caso não acertem a resposta (Ekuni & Pompeia, 2020b), pode gerar efeito mais significativo de potencializar a aprendizagem como resultado de menor pressão sobre a performance (Hinze & Rapp, 2014).

Em vista da grande quantidade de informações que se espera que os estudantes aprendam em vários contextos educacionais, é essencial utilizar estratégias baseadas em evidências, de modo que o tempo de estudo seja o mais eficiente possível (Adesope et al., 2017). Essa tarefa é especialmente relevante no contexto educacional brasileiro, onde os estudantes demonstram habilidades abaixo da média,

segundo a última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o maior estudo comparativo internacional para as habilidades de matemática, leitura e ciências de estudantes (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, 2023).

Nesse sentido, o presente capítulo se propõe a apresentar a prática de lembrar como uma estratégia de aprendizagem simples e eficaz, explorando elementos relevantes para a sua implementação, tanto em salas de aula quanto em sessões de estudo autodirigidas. Em seguida, discute-se a extensão do seu efeito para diferentes perfis de aprendizes, considerando variações contextuais ou individuais que podem ensejar adaptações. Com isso, espera-se introduzir aos leitores a literatura recente sobre o tema e contribuir com informações que beneficiem educadores e estudantes ao máximo segundo as possibilidades de cada contexto.

Prática de Lembrar: uma estratégia de aprendizagem eficaz

A prática de lembrar é uma estratégia de aprendizagem amplamente validada em pesquisas de laboratório (Rowland, 2014) e em salas de aula (Agarwal et al., 2021; Yang et al., 2021). Enquanto no laboratório se tem maior controle sobre variáveis específicas, a aprendizagem em sala de aula costuma envolver a apresentação de conteúdo integrado por diferentes métodos, variando a quantidade de informações que os estudantes precisam aprender, a motivação, a forma de apresentação dos materiais e, principalmente, a quantidade de distrações presentes (Moreira, Pinto, Starling, et al., 2019). Ainda assim, a prática de lembrar é bem estabelecida na literatura, especialmente nas últimas duas décadas, perpassando uma variedade de níveis educacionais e áreas de saber (Adesope et al., 2017; Agarwal et al., 2021). Ainda não há consenso para explicar os mecanismos subjacentes dessa prática (van den Broek et al., 2016), pois nenhuma explicação,

até o momento, foi capaz de contemplar todos os resultados da literatura (McDermott, 2021) e não caberiam no escopo do presente trabalho. Contudo, há inúmeros benefícios dessa prática (Roediger et al., 2011).

Um dos benefícios é a eficácia em estabelecer memórias de longa duração (McDermott, 2021), em contraste com a releitura, que não é tão eficiente a longo-prazo (Rowland, 2014), todavia, costuma ser preferida por estudantes brasileiros (Ekuni et al., 2022) e norte-americanos (Blasiman et al., 2017). Além disso, fazer testes melhora a metacognição dos estudantes (Roediger et al., 2011), ou seja, aumenta sua habilidade de prever o quanto realmente sabem sobre um assunto. Isso é importante, pois os aprendizes tendem a apresentar dificuldades em julgar se dominam o material estudado de fato (Adesope et al., 2017), frequentemente superestimando o próprio conhecimento em relação ao desempenho real (Carpenter et al., 2013), o que pode fazer com que parem de estudar antes de dominarem o conteúdo. Com essa informação, é possível adaptar atividades de estudo subsequentes, por exemplo, intensificando a aprendizagem do conteúdo que não foi tão bem recuperado (Schwieren et al., 2017).

Outro fator que corrobora a favor desta estratégia é a facilidade de operacionalizar seus princípios por professores e pelos próprios estudantes. A prática de lembrar não precisa ser implementada necessariamente como uma avaliação, pois qualquer estudante pode praticar lembrar, com ou sem um teste formal (Yang et al., 2019). Por exemplo, em aplicações práticas, os testes podem ser de reconhecimento, recuperação com pistas, recordação livre, questões de múltipla-escolha, perguntas de resposta curta, preencher as lacunas ou exercícios nos quais os estudantes precisam lembrar o material sem consultá-lo (Moreira, Pinto, Starling, et al., 2019). Há evidências de que a magnitude do efeito da prática de lembrar pode variar de acordo com o formato do teste (Adesope et al., 2017), mas os formatos distintos podem ser

utilizados com benefícios equivalentes se os alunos tiverem a oportunidade de realizar múltiplas tentativas, receber devolutivas e reestudar o material (Trumbo et al., 2021).

Em cursos com muitos alunos, questionários de múltipla-escolha que fornecem feedback automático podem ser administrados por meio de sistemas de resposta de forma online em vários momentos, sem sacrificar o tempo de aula, dando aos instrutores uma visão geral imediata do número de acertos da turma (Hunsu et al., 2016). Os próprios alunos podem testar-se fora da aula, formulando perguntas e tentando respondê-las sem consultar o material, usando as anotações apenas posteriormente, a fim de complementar partes do conteúdo que não foram lembradas (Yang et al., 2019).

Muitas pesquisas de laboratório utilizam perguntas idênticas para testes de aprendizagem e provas finais, todavia, pode ser interessante para professores, na vida real, alterá-las entre as situações, a fim de determinar se os alunos estão aprendendo o conteúdo ou simplesmente memorizando as perguntas e respostas dos testes (o chamado **efeito da prática**; Agarwal et al., 2021). Afinal, o objetivo de se realizar os testes é para que os alunos se preparem para serem profissionais qualificados, o que requer a capacidade de transferir as habilidades e conhecimentos do contexto de aprendizagem para novas situações da vida real (Yang et al., 2019). Ao modificar as perguntas dos testes em relação às perguntas da prova final, além de verificar a transferência dos aprendizados para outros contextos, o professor possibilita mais oportunidades para que os estudantes exercitem a recuperação dos conteúdos de formas distintas (Ekuni & Pompeia, 2020b).

Em relação ao nível de dificuldade das perguntas, alunos que recebem testes com perguntas mais complexas, que exigem aplicação, análise ou avaliação de informações, parecem demonstrar desempenho superior posteriormente,

tanto em perguntas complexas quanto nas mais simples, que requerem apenas lembrar informação básica ou definir conceitos (Trumbo et al., 2021). Contudo, o nível de dificuldade não deve ser demasiadamente alto, pois é necessário que pelo menos 50% do conteúdo seja lembrado corretamente na recuperação inicial para que ocorra um benefício significativo (Rowland, 2014). Isso implica também que as representações mentais do aluno sobre o conteúdo estejam mais organizadas no momento do teste, caso contrário, os benefícios serão pequenos (Trumbo et al., 2021).

Recomenda-se que a prática de lembrar seja feita ao menos uma vez após a aprendizagem (Ekuni & Pompeia, 2020b), podendo ser aplicada ao final da aula ou sessão de estudo, o que parece ser mais efetivo (Ekuni & Pompeia, 2020a), mas também pode ocorrer no início da próxima aula. De ambas as formas, medir o conhecimento antes de partir para o próximo conteúdo ajuda na identificação de concepções erradas e possibilita que sejam feitas ações de correção (Adesope et al., 2017). Também é possível tentar adotar os testes de forma cumulativa, incluindo outros conteúdos prévios estudados, e não apenas a informação do último teste ou aula, pois as múltiplas recuperações produzem maior retenção a longo prazo (Yang et al., 2019). Não há um consenso sobre o intervalo ideal entre eles, mas quando o tempo decorrido após o contato com a informação é mais longo, geralmente o esforço para lembrar é maior, culminando também em maiores efeitos de retenção (Pyc & Rawson, 2009).

Uma outra questão importante para aumentar a eficácia da prática de lembrar é a necessidade de indicar aos estudantes se as respostas do teste estão corretas ou incorretas, isto é, fornecer *feedback* (Rowland, 2014). Apesar de algumas pesquisas terem observado efeitos da prática de lembrar mesmo quando não houve *feedback* ou outras formas de reexposição ao material de estudo original (Adesope et al., 2017), o *feedback* pode exercer um papel formativo, dando ao

estudante a oportunidade de corrigir erros e reter respostas corretas em um teste posterior.

Segundo Trumbo et al. (2021), o tipo de feedback que parece ser mais benéfico costuma ser mais elaborado, contendo explicações detalhadas sobre o motivo para uma resposta ser considerada correta ou incorreta, especialmente para materiais complexos. Já o feedback mínimo, em que apenas é informado ao aprendiz a quantidade de respostas corretas e incorretas após o teste, parece ser ineficaz por si só, mas pode ser eficaz quando os alunos revisam os materiais após os testes iniciais e têm acesso a eles durante o reestudo, pois assim conseguem checar os acertos e erros.

Estes autores concluem, no entanto, que quando não há tempo ou disposição para fornecer feedback detalhado, qualquer forma de feedback, mesmo que mínimo, pode ser benéfico. Ekuni e Pompeia (2020b) recomendam também que os estudantes tenham acesso às respostas que deram no teste para que façam a autocorreção, e que o feedback seja dado assim que possível, podendo ser de forma coletiva, para que os alunos sejam capazes de lembrar qual resposta haviam escolhido e o motivo, de modo que integrem as respostas corretas em sua rede de conhecimentos.

Diferenças Individuais

Diferenças culturais

Ao recomendar a prática de lembrar como uma estratégia eficaz para professores e estudantes, é importante considerar que alguns fatores podem influenciar o seu efeito e demandar adaptações. A implementação da prática de lembrar pode ser influenciada, por exemplo, pelas normas presentes em determinada cultura (Agarwal et al., 2021), pois o próprio significado de aprendizagem varia ao redor do mundo. De acordo com van Egmond et al. (2013), os

estudantes ocidentais tendem a ser mais focados em aspectos cognitivos, baseados na tradição socrática que encoraja pensamento crítico, debate e uma atitude desafiadora, e consideram atributos como a inteligência relativamente estáveis. Em contraste, os estudantes do leste asiático, sob inspirações confucionistas e taoístas, tendem a conceitualizar a aprendizagem como uma busca de autodesenvolvimento moral e social, mais orientados pelas virtudes e ensinados a desenvolver diligência, concentração e humildade, entendendo o indivíduo como relativamente fluido e em mudança perpétua.

Esses princípios culturais associam-se com tendências comportamentais e psicológicas como motivação, percepção e inteligência, as quais, por sua vez, implicam na condução das práticas de aprendizagem que contribuem para a prática de lembrar (Agarwal & Bain, 2019). Assim, estudantes de um contexto oriental podem estar mais inclinados a receber feedback negativo como uma oportunidade de melhoria, sentindo-se mais motivados a persistir numa tarefa na qual falharam em relação à uma na qual já haviam sido bem sucedidos. Para estudantes ocidentais, por outro lado, uma avaliação positiva terá maior probabilidade de aumentar a autoestima e a motivação dos alunos, enquanto o fracasso poderá ter o efeito contrário (van Egmond et al., 2013).

Praticamente a totalidade dos estudos mencionados consideraram resultados obtidos em países *WEIRD* (acrônimo em inglês utilizado para se referir a ocidentais, educados, industrializados, ricos e democráticos; Rad et al., 2018), pois é onde se concentram a maioria das publicações sobre a prática de lembrar. No entanto, é importante fazer menção de pesquisas nesse tópico em contextos variados para que as recomendações possam ser generalizadas a nível global (Agarwal et al., 2021), pois há evidências de que a população desses países difere de outras ao redor do mundo em termos de aspectos psicológicos e comportamentais importantes, como percepção visual, memória, atenção, motivação, entre outros

(veja Henrich et al., 2010), portanto, não é globalmente representativa (Rad et al., 2018).

Nessa perspectiva, pesquisas publicadas nos últimos anos em países não-WEIRD envolvendo estudantes de ensino superior verificaram resultados positivos da prática de lembrar no Japão para a aprendizagem de um segundo idioma utilizando testes de vocabulário cumulativos (Nakata et al., 2021); no Brasil, com benefícios maiores para a aplicação de testes de resposta curta ao final da aula em comparação com a aplicação no início da próxima aula ou reexposição do conteúdo resumida pelo professor (Ekuni & Pompeia, 2020a); no Paquistão, utilizando testes de múltipla-escolha para a aprendizagem de conteúdo curricular (Ayyub & Mahboob, 2017); e, de modo similar, em Taiwan observou-se benefícios maiores de testes de múltipla-escolha para estudantes com menor desempenho acadêmico (Tu et al., 2017).

Prática de lembrar com crianças

Dado que a maioria dos estudos com prática de lembrar é com estudantes universitários (Agarwal et al., 2021), outra variável que se questiona é: será que há evidências de vantagens dessa prática com crianças, inclusive de países não-WEIRD? No Brasil, Jaeger et al. (2015) examinaram a eficácia de recuperação com pistas sem feedback para a aprendizagem de um texto educacional por crianças de terceiro ano de baixa e média renda, utilizando como comparação a releitura. O teste final ocorreu no formato de múltipla-escolha. Além destes autores terem observado os efeitos positivos da prática de lembrar mesmo sem o feedback, eles examinaram as diferenças de QI e habilidades de leitura entre as crianças após o teste final, e concluíram que elas não impactaram os benefícios obtidos na condição da prática de lembrar.

Lima & Jaeger (2020), ao comparar o efeito de fazer questões antes e depois do estudo em crianças de quarto e

quinto ano, utilizando testes de recuperação com pistas e múltipla-escolha, notaram que questões feitas posteriormente ao estudo produziram melhores resultados para o teste final de recuperação com pistas. Ainda no Brasil, Silva et al. (2023) verificaram que a prática de lembrar com feedback aumentou a aprendizagem para a grafia de palavras em comparação com copiar por alunos de quinto ano de uma região de baixa renda.

Em um estudo na China, Ma et al. (2019) compararam o impacto de recuperação com e sem feedback, elaboração e reestudo por observação para a aprendizagem de imagens por crianças do primeiro ano do ensino fundamental, após intervalos de cinco minutos, uma semana e um mês. Foi observado que a condição da prática de lembrar com feedback produziu mais benefícios dentre as quatro condições nos três intervalos de retenção, e a diferença nos resultados foi maior a longo prazo.

Esses achados sugerem que a prática de lembrar mantém sua eficácia em diferentes culturas e contextos educacionais. Além disso, eles subsidiam a extensão do efeito entre aprendizes de diferentes idade e níveis de educação com habilidades cognitivas diferentes, o que é relevante porque a maioria das pesquisas de laboratório sobre essa estratégia costuma utilizar estudantes de ensino superior como amostra. Outros estudos envolvendo crianças ocorreram nos Estados Unidos, como o de Karpicke et al. (2016), que reportaram efeitos de testagem em alunos de quarto ano independentemente dos níveis de compreensão de leitura e velocidade de processamento, e Lipko-Speed et al. (2014) que observaram maior retenção quando a recuperação foi seguida de feedback em estudantes de quinto ano para a aprendizagem de definições de conceitos de ciências.

Apesar dos achados promissores com crianças, podem ser necessárias adaptações nos formatos dos testes para essa população (veja Fazio & Marsh, 2019). Moreira, Pinto, Justi, et al. (2019) verificaram que crianças de sexta série para baixo

foram beneficiadas por testes de múltipla-escolha e de preencher as lacunas, mas não foram beneficiadas por testes de resposta curta, a menos que feedback fosse fornecido. Nesse sentido, fornecer pistas durante a recuperação pode ser mais efetivo para a aprendizagem com estudantes mais jovens (Fazio & Marsh, 2019), inclusive para que a recuperação inicial seja bem sucedida (Karpicke et al., 2016), enquanto para estudantes mais velhos, testes com um nível de dificuldade maior podem ser adotados (Silva et al., 2022). Além disso, embora Jaeger et al. (2015) tenham observado efeitos positivos mesmo sem feedback, de modo geral, recomenda-se que o feedback seja dado para potencializar os resultados da prática de lembrar com crianças (Ma et al., 2019).

Influência do nível socioeconômico

Outro aspecto relevante a ser considerado para a eficácia da prática de lembrar é a variação entre os estudantes em relação aos níveis socioeconômicos (NSE). Embora não se tenha conhecimento de pesquisas experimentais que verificaram diretamente os efeitos entre alunos de diferentes NSE, parece razoável assumir este fator como um potencial moderador de seu efeito devido ao seu impacto geral na aprendizagem. Estudantes provenientes de famílias de alto nível socioeconômico são mais propensos a terem investimento nos estudos recebendo livros, computadores e tutores, terem acesso a escolas de boa qualidade e serem motivados pelas expectativas familiares sobre o valor da educação (Liu et al., 2022).

Pesquisas indicam que o NSE está associado ao desempenho acadêmico no ensino fundamental e médio (Liu et al., 2022) e no nível superior (Rodríguez-Hernández et al., 2019). Estudantes com baixo NSE também costumam ter desvantagens em tópicos específicos como linguagem (Hoff, 2013), pois há uma tendência de que filhos de pais de baixo

NSE tenham interações verbais mais pobres em quantidade e qualidade, de modo que o uso das palavras e estruturas gramaticais é menos complexo, e há menos acesso à recursos que estimulem o desenvolvimento em casa e na comunidade (Pace et al., 2017), o que pode alterar a estrutura cerebral relacionada e culminar em dificuldades de leitura (Merz et al., 2020). O impacto do nível socioeconômico sobre o desempenho dos alunos pode, por sua vez, ser um preditor de futuras aprendizagens, pois alguns achados sugerem que estudantes com alto desempenho acadêmico tendem a se beneficiar mais da prática de lembrar (veja Carpenter et al., 2016).

Em uma revisão realizada por Jaeger et al. (2023), discutiu-se a respeito de problemáticas vivenciadas por estudantes de baixo NSE no Brasil, como insegurança alimentar e estresse provocado pela necessidade de acordar extremamente cedo e enfrentar longos trajetos até a escola, onde, por sua vez, os alunos com frequência deparam-se com infraestrutura inadequada, classes superlotadas e professores mal pagos. Embora a solução para essas problemáticas esteja além do escopo de qualquer estratégia de aprendizagem, acredita-se que o uso de técnicas mais efetivas como a prática de lembrar possa ajudar a mitigar os prejuízos relacionados aos níveis de estresse indesejados (veja Jaeger et al., 2023), beneficiando os estudantes brasileiros de baixo NSE.

Prática de lembrar e variabilidade cognitiva

Sabe-se que algumas diferenças individuais, como a velocidade de aprendizagem, interferem na retenção (McDermott & Zerr, 2019). Assim, pesquisadores também se propuseram a investigar os benefícios da prática de lembrar em relação a níveis variados de habilidades cognitivas. Nesse sentido, estudantes de ensino médio na Suíça aprenderam pares de palavras suaíli-sueco por meio da prática de lembrar e leitura em um primeiro experimento, e foram avaliados em grupos de habilidade cognitiva baixa, intermediária e alta, após intervalos de uma e quatro semanas (Unsworth et al.,

2013). Em um segundo experimento, a retenção foi avaliada usando ressonância magnética funcional (RMF) após uma semana. Os resultados mostraram que efeitos da prática de lembrar foram obtidos independentemente da capacidade cognitiva, e a RMF mostrou que as regiões do cérebro associadas à recuperação bem-sucedida de representações conceituais e processamento semântico estavam mais engajadas após a prática, confirmando a sua eficácia geral e sugerindo que a variabilidade nas habilidades cognitivas não é determinante para a prática de lembrar.

Resultados semelhantes foram encontrados em uma pesquisa recente por Glaser e Richter (2023) com estudantes em formação para serem professores, que explorou se o efeito de praticar lembrar na universidade dependeria de disposições cognitivas (conhecimento prévio), motivacionais (motivação de aprender) ou emocionais (ansiedade de prova) dos estudantes. Os participantes foram testados em relação ao conhecimento prévio de um tópico aula escolhido por eles e em relação às características individuais. Entre dois e quatorze dias depois, os estudantes assistiram à uma aula sobre o tópico selecionado e fizeram as condições de aprendizagem - todos responderam a questões curtas com feedback e leram frases sobre o conteúdo. Após aproximadamente uma semana, realizaram o teste final de memória. Os resultados mostraram que houve efeito da prática de lembrar, porém novamente sem associação com as características dos aprendizes.

Outros estudos se dedicaram a verificar a interação da prática de lembrar com a capacidade de memória de trabalho, uma habilidade cognitiva essencial, que permite armazenar e manipular informações temporariamente, associada a atividades em sala de aula, sucesso acadêmico em geral (Alloway, 2006) e ao processo de recuperação da memória (Unsworth et al., 2013). Cotidianamente, uma pessoa pode utilizar a memória de trabalho, por exemplo, para realizar uma conta de multiplicação de forma mental, pois ela precisará manter em mente alguma informação enquanto

processa outros materiais – neste exemplo, os números, as regras de multiplicação e os sucessivos produtos do cálculo (Alloway, 2006). Paralela ou isoladamente, vários estudos analisaram a associação da prática de lembrar com traços de personalidade, como a ansiedade de prova, uma forma de ansiedade que pode se apresentar, em diferentes medidas, em situações nas quais o indivíduo é avaliado externamente por seu desempenho, possuindo implicações no campo educacional (Putwain, 2008). Os resultados encontrados foram variados até o momento.

Tse e Pu (2012) encontraram mais benefícios da prática de lembrar para indivíduos com capacidade de memória de trabalho maior, porém em Tse et al. (2019) examinou-se os benefícios da prática de lembrar em relação a fatores situacionais (distração) e de diferenças individuais (capacidade de memória de trabalho e ansiedade de prova) e esses achados não foram replicados. Ao invés disso, a capacidade de memória de trabalho não teve associação com a eficácia da prática de lembrar, tal como encontrado em Bertilsson et al. (2021).

Já Agarwal et al. (2017) verificaram mais benefícios para pessoas com capacidade de memória de trabalho menor, ao contrário de Tse e Pu (2012). Yang et al. (2020) também mediram a capacidade de memória de trabalho e a ansiedade de prova, porém utilizaram uma amostra maior, de 1.032 alunos de ensino superior da China, um país não-WEIRD. Similares a Agarwal et al. (2017), encontraram mais benefícios da prática de lembrar para estudantes com capacidade de memória de trabalho menor. Além disso, eles verificaram que a ansiedade de prova não influenciou e nem foi influenciada pelos testes, convergindo nesse aspecto com Tse et al. (2019) e Glaser e Richter (2023).

Tais descobertas podem indicar que a prática de lembrar é útil para nivelar a aprendizagem para os estudantes com capacidade de memória de trabalho menor,

sem interferir negativamente para alunos com mais ansiedade de prova. No entanto, houve grande variação nos resultados obtidos, especialmente quanto aos benefícios para estudantes com diferentes níveis de capacidade de memória de trabalho. Isso provavelmente se deve às diferenças nas condições da prática de lembrar entre experimentos (por ex., material, número de itens, quantidade de prática e intervalo de retenção) (Bertilsson et al., 2021). Portanto, antes de se fazer recomendações mais direcionadas nesse tópico, sugere-se que sejam feitos mais estudos controlando as condições experimentais para esclarecer se há ou não associação com maiores ganhos da prática de lembrar para alunos com diferentes níveis de capacidade de memória de trabalho.

Por último, porém não menos importante, alguns estudos se propuseram a examinar se os efeitos positivos da prática de lembrar também seriam observados em estudantes com neurodesenvolvimento atípico, apesar destas publicações serem encontradas em menor quantidade na literatura (Fazio & Marsh, 2019). O uso da prática de lembrar para indivíduos com Transtorno do Desenvolvimento da Linguagem (TDL) demonstrou benefícios para a aprendizagem de palavras (Leonard et al., 2019) e verbos novos (Leonard et al., 2023) em crianças e estudantes de ensino superior (McGregor et al., 2017). Os benefícios também foram percebidos a longo prazo com crianças com diversas habilidades de reconhecimento visual de palavras (Moreira, Pinto, Justi, et al., 2019), uma dificuldade que frequentemente está presente em indivíduos com Dislexia (Wilschut et al., 2024).

Alguns estudos não observaram benefícios da prática de lembrar para estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH; Dudukovic et al., 2015; Stern & Halamish, 2023), ao passo que outros sim (Knouse et al., 2016; Minear et al., 2023). No caso dos experimentos em que os benefícios não foram verificados, os autores compararam os efeitos de recordação livre com releitura de

materiais textuais em estudantes com e sem TDAH, utilizando um delineamento intra-participantes.

No experimento de Dudukovic et al. (2015), os participantes estudaram três textos contendo informações educacionalmente relevantes e alternaram entre a releitura, recordação livre e uma tarefa não relacionada. Não foi observado efeito da prática de lembrar em nenhum dos grupos, sendo que os indivíduos do grupo com TDAH se beneficiaram menos da prática de lembrar do que o grupo controle, tanto na testagem inicial quanto final. Os autores observaram que o desempenho pior do grupo com TDAH na recuperação inicial pode estar relacionado aos déficits de atenção durante a codificação.

Em Stern e Halamish (2023), foi analisado se haveriam mais benefícios ao recordar livremente seções de texto ou o texto completo em comparação com releitura. Os participantes estudaram três textos e fizeram uma das condições para cada, e foi atribuída uma pontuação para o quanto a ordem lembrada se assemelhava ao texto original. A performance no teste final foi semelhante para os dois grupos, e a recuperação do texto completo resultou em um desempenho melhor do que a recuperação de seções, mas não teve diferença para a condição de releitura. Em relação à organização das respostas, o grupo controle apresentou uma organização melhor do que o grupo com TDAH.

Nesses dois estudos, os efeitos de releitura e da prática de lembrar foram similares nos grupos com e sem TDAH. O fato de que mesmo os participantes sem TDAH não apresentaram efeitos positivos na condição de teste não corresponde à maioria dos resultados das pesquisas sobre este fenômeno, implicando que estes resultados podem não ser representativos e generalizáveis. A ausência do efeito da prática de lembrar foi justificada pela recordação livre ter precedido a reestudo em alguns casos (Stern & Halamish, 2023), podendo ter culminado no aumento da aprendizagem

para informações estudadas após o teste, um fenômeno conhecido na literatura como *forward testing effect* (Pastötter & Bäuml, 2014).

Estudos futuros podem tentar investigar a eficácia da recuperação de textos em indivíduos com e sem TDAH, comparando a prática de lembrar com a releitura, em um delineamento entre-participantes para evitar este efeito. Além disso, a dificuldade maior dos estudantes com TDAH em organizarem suas recordações encontrada por Stern e Halamish (2023) indica a necessidade de se adotar estratégias com essa população que favoreçam a criação de representações mentais mais organizadas do material completo, sem a testagem após o estudo de pequenas seções.

Diferentemente, no estudo de Minear et al. (2023), replicou-se um experimento de Knouse et al. (2016) utilizando um paradigma de recordação com pistas em estudantes universitários com e sem diagnóstico de TDAH. Os participantes responderam a um questionário sobre o uso de medicação e completaram um checklist de sintomas atuais. Após estudarem 48 pares de palavras suaíli-ínglês, metade dos itens de alta dificuldade e a outra metade de baixa dificuldade, realizaram blocos de releitura e testes com feedback. Dois dias depois, eles completaram o teste final. Nesse caso, consistentes com os resultados obtidos por Knouse et al. (2016), a prática de lembrar foi benéfica para ambos os grupos, independentemente do status de TDAH, dificuldade dos itens ou uso de medicação, porém notou-se também o uso de estratégias de codificação mais pobres por estudantes com TDAH. Ao analisar apenas o desempenho durante a codificação e o teste final, estudantes não medicados apresentaram desempenho inferior em comparação com estudantes sem TDAH.

Esses achados demonstram que a prática de lembrar pode ser eficaz para melhorar a performance de memória para indivíduos com TDAH, com algumas ressalvas. O uso de

formatos de testes que oferecem mais pistas durante a recuperação podem ser mais adequados para esses estudantes (Dudukovic et al., 2015; Stern & Halamish, 2023). Especialmente no caso dos estudantes não medicados, os déficits de codificação demonstram afetar o desempenho geral, por isso é crucial focar em estratégias de codificação mais profundas (veja Craik & Tulving, 1975), otimizando os benefícios da prática de lembrar. Os resultados controversos reportados podem ser atribuídos às variações nos materiais e delineamento dos experimentos, porém indica-se a necessidade de mais pesquisas que ofereçam contribuições específicas sobre adaptações que podem ser úteis para esta população, e que ajudem a elucidar as diferenças entre os resultados.

Considerações Finais e Recomendações

A prática de lembrar é uma estratégia de aprendizagem que vem sendo amplamente estudada nos últimos anos. Neste capítulo, foi apresentada uma visão geral das recomendações para a sua aplicação, pensando especialmente nos contextos de salas de aula e sessões de estudos autodirigidas, fornecendo informações que podem otimizar o seu uso. Tratou-se também da extensão de seus benefícios para contextos e perfis diferentes, englobando aspectos culturais e socioeconômicos dos alunos, bem como variáveis individuais relacionadas a habilidades cognitivas, características de personalidade e neurodesenvolvimento atípico.

Os resultados dos estudos indicam que a prática de lembrar é uma estratégia de aprendizagem que pode ser utilizada e ensinada como uma ferramenta pedagógica e uma estratégia de aprendizagem individual efetiva (Bertilsson et al., 2021). Isso envolve o potencial para nivelar diferenças que podem ser menos favoráveis para alguns alunos e culminar em prejuízos para a aprendizagem. Portanto, concordamos com Jonsson et al. (2020) ao afirmar que, ao usar a prática de

lembrar, cognitivamente, “os pobres podem ficar ricos e os ricos podem ficar mais ricos” (p. 11).

Embora os efeitos da prática de lembrar sejam robustos na literatura, nota-se que poucas pesquisas verificaram a sua relação com variáveis individuais dos estudantes até o momento. Para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de mais pesquisas que explorem essas características para ampliar o entendimento sobre a sua relação com a prática de lembrar.

Notou-se a ausência de estudos que verificassem a prática de lembrar em relação a níveis socioeconômicos dos alunos, portanto, pesquisadores podem adentrar este território inexplorado. Além disso, são necessárias mais pesquisas que visem esclarecer os resultados controversos obtidos em alguns trabalhos referentes a aspectos como capacidade de memória de trabalho e os efeitos para alunos com TDAH, manipulando variáveis que ofereceram limitações aos experimentos já realizados. Por fim, sugere-se que a realização de estudos combinando variáveis individuais, por exemplo, a prática de lembrar em relação a diferentes níveis de capacidade de memória de trabalho em crianças, com objetivo de expandir o entendimento desses tópicos e proporcionar recomendações mais precisas para perfis específicos de aprendizes. Ressalta-se que mais trabalhos buscaram verificar a relação de outras características individuais com os efeitos da prática de lembrar, mas não foram explorados em razão das limitações da presente revisão.

Referências

- Adesope, O. O., Trevisan, D. A., & Sundararajan, N. (2017). Rethinking the Use of Tests: A Meta-Analysis of Practice Testing. *Review of Educational Research*, 87(3), 659–701.
<https://doi.org/10.3102/0034654316689306>

- Agarwal, P. K., & Bain, P. M. (2019). *Powerful teaching: Unleash the science of learning*. Jossey-Bass.
- Agarwal, P. K., Finley, J. R., Rose, N. S., & Roediger, H. L. (2017). Benefits from retrieval practice are greater for students with lower working memory capacity. *Memory*, *25*(6), 764–771. <https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1220579>
- Agarwal, P. K., Nunes, L. D., & Blunt, J. R. (2021). Retrieval Practice Consistently Benefits Student Learning: a Systematic Review of Applied Research in Schools and Classrooms. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1409–1453. <https://doi.org/10.1007/S10648-021-09595-9/TABLES/5>
- Alloway, T. P. (2006). How Does Working Memory Work in the Classroom?. *Educational Research and Reviews*, *1*(4), 134–139.
- Ayyub, A., & Mahboob, U. (2017). Effectiveness of Test-Enhanced Learning (TEL) in lectures for undergraduate medical students. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *33*(6), 1339. <https://doi.org/10.12669/PJMS.336.13358>
- Bertilsson, F., Stenlund, T., Wiklund-Hörnqvist, C., & Jonsson, B. (2021). Retrieval Practice: Beneficial for All Students or Moderated by Individual Differences? *Psychology Learning and Teaching*, *20*(1), 21–39. https://doi.org/10.1177/1475725720973494/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1475725720973494-FIG3.JPEG
- Blasiman, R. N., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2017). The what, how much, and when of study strategies: comparing intended versus actual study behaviour. *Memory (Hove, England)*, *25*(6), 784–792. <https://doi.org/10.1080/09658211.2016.1221974>

- Carpenter, S. K., Lund, T. J. S., Coffman, C. R., Armstrong, P. I., Lamm, M. H., & Reason, R. D. (2016). A Classroom Study on the Relationship Between Student Achievement and Retrieval-Enhanced Learning. *Educational Psychology Review*, *28*(2), 353–375. <https://doi.org/10.1007/S10648-015-9311-9>
- Carpenter, S. K., Wilford, M. M., Kornell, N., & Mullaney, K. M. (2013). Appearances can be deceiving: instructor fluency increases perceptions of learning without increasing actual learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, *20*(6), 1350–1356. <https://doi.org/10.3758/S13423-013-0442-Z>
- Craik, F. I., & Tulving, E. (1975). Depth of processing and the retention of words in episodic memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, *104*(3), 268–294. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.268>
- da Silva, F. V., Ekuni, R., & Jaeger, A. (2023). Retrieval practice benefits for spelling performance in fifth-grade children. *Memory*, *31*(9), 1197–1204. <https://doi.org/10.1080/09658211.2023.2248420>
- Dudukovic, N. M., Gottshall, J. L., Cavanaugh, P. A., & Moody, C. T. (2015). Diminished testing benefits in young adults with attention-deficit hyperactivity disorder. *Memory*, *23*(8), 1264–1276. <https://doi.org/10.1080/09658211.2014.977921>
- Ekuni, R., de Souza, B. M. N., Agarwal, P. K., & Pompeia, S. (2022). A Conceptual Replication of Survey Research on Study Strategies in a Diverse, Non-WEIRD Student Population. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *8*(1). <https://doi.org/10.1037/STL0000191>
- Ekuni, R., & Pompeia, S. (2020a). Improving retention by placing retrieval practice at the end of class: A naturalistic study. *Revista Latinoamericana de*

Psicologia, 52(1), 22–32.
<https://doi.org/10.14349/RLP.2020.V52.3>

- Ekuni, R., & Pompeia, S. (2020b). PRÁTICA DE LEMBRAR: A QUAIS FATORES OS EDUCADORES DEVEM SE ATENTAR? *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, e220284. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020220284>
- Fazio, L. K., & Marsh, E. J. (2019). Retrieval-Based Learning in Children. *Https://Doi.Org/10.1177/0963721418806673*, 28(2), 111–116. <https://doi.org/10.1177/0963721418806673>
- Glaser, J., & Richter, T. (2023). The Testing Effect in the Lecture Hall: Does it Depend on Learner Prerequisites? *Psychology Learning and Teaching*, 22(2), 159–178. https://doi.org/10.1177/14757257221136660/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_14757257221136660-FIG2.JPEG
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *The Behavioral and Brain Sciences*, 33(2–3), 61–83. <https://doi.org/10.1017/S0140525X0999152X>
- Hinze, S. R., & Rapp, D. N. (2014). Retrieval (sometimes) enhances learning: Performance pressure reduces the benefits of retrieval practice. *Applied Cognitive Psychology*, 28(4), 597–606. <https://doi.org/10.1002/ACP.3032>
- Hoff, E. (2013). Interpreting the early language trajectories of children from low-SES and language minority homes: implications for closing achievement gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4–14. <https://doi.org/10.1037/A0027238>
- Hunsu, N. J., Adesope, O., & Bayly, D. J. (2016). A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect.

- Computers & Education*, 94, 102–119.
<https://doi.org/10.1016/J.COMPEDU.2015.11.013>
- Jaeger, A., Buratto, L. G., Pompeia, S., & Ekuni, R. (2023). How Can Retrieval Practice Improve Educational Achievement in Brazil? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 13(1), 57–62.
<https://doi.org/10.1037/mac0000129>
- Jaeger, A., Eisenkraemer, R. E., & Stein, L. M. (2015). Test-enhanced learning in third-grade children. *Educational Psychology*, 35(4), 513–521.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.963030>
- Jonsson, B., Wiklund-Hörnqvist, C., Stenlund, T., Andersson, M., & Nyberg, L. (2020). A Learning Method for All: The Testing Effect Is Independent of Cognitive Ability. *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 972–985.
<https://doi.org/10.1037/EDU0000627>
- Karpicke, J. D., Blunt, J. R., & Smith, M. A. (2016). Retrieval-based learning: Positive effects of retrieval practice in elementary school children. *Frontiers in Psychology*, 7(MAR), 175657.
<https://doi.org/10.3389/FPSYG.2016.00350/BIBTEX>
- Knouse, L. E., Rawson, K. A., Vaughn, K. E., & Dunlosky, J. (2016). Does Testing Improve Learning for College Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder? *Clinical Psychological Science*, 4(1), 136–143.
<https://doi.org/10.1177/2167702614565175>
- Leonard, L. B., Deevy, P., Horvath, S., Christ, S. L., Karpicke, J., & Kueser, J. B. (2023). Can Retrieval Practice Facilitate Verb Learning in Children With Developmental Language Disorder and Their Peers With Typical Language Development? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 66(4), 1309. <https://doi.org/10.1044/2022.JSLHR-22-00509>

- Leonard, L. B., Karpicke, J., Deevy, P., Weber, C., Christ, S., Haebig, E., Souto, S., Kueser, J. B., & Krok, W. (2019). Retrieval-Based Word Learning in Young Typically Developing Children and Children With Developmental Language Disorder I: The Benefits of Repeated Retrieval. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* : *JSLHR*, *62*(4), 932–943. https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0070
- Lima, N. K. de, & Jaeger, A. (2020). The Effects of Prequestions versus Postquestions on Memory Retention in Children. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, *9*(4), 555–563. <https://doi.org/10.1016/J.JARMAC.2020.08.005>
- Lipko-Speeda, A., Dunlosky, J., & Rawson, K. A. (2014). Does testing with feedback help grade-school children learn key concepts in science? *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, *3*(3), 171–176. <https://doi.org/10.1016/J.JARMAC.2014.04.002>
- Liu, J., Peng, P., Zhao, B., & Luo, L. (2022). Socioeconomic Status and Academic Achievement in Primary and Secondary Education: a Meta-analytic Review. *Educational Psychology Review*, *34*(4), 2867–2896. <https://doi.org/10.1007/S10648-022-09689-Y/METRICS>
- Ma, X., Li, T., Duzi, K., Li, Z. yan, Ma, X., Li, Y., & Zhou, A. B. (2019). Retrieval Practice Promotes Pictorial Learning in Children Aged Six to Seven Years. *Https://Doi.Org/10.1177/0033294119856553*, *123*(6), 2085–2100. <https://doi.org/10.1177/0033294119856553>
- McDermott, K. B. (2021). Practicing Retrieval Facilitates Learning. *Annual Review of Psychology*, *72*, 609–633. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051019>
- McDermott, K. B., & Zerr, C. L. (2019). Individual Differences in Learning Efficiency.

Https://Doi.Org/10.1177/0963721419869005, 28(6),
607–613. <https://doi.org/10.1177/0963721419869005>

- McGregor, K. K., Gordon, K., Eden, N., Arbisi-Kelm, T., & Oleson, J. (2017). Encoding Deficits Impede Word Learning and Memory in Adults With Developmental Language Disorders. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(10), 2891–2905. https://doi.org/10.1044/2017_JSLHR-L-17-0031
- Merz, E. C., Maskus, E. A., Melvin, S. A., He, X., & Noble, K. G. (2020). Socioeconomic Disparities in Language Input Are Associated With Children’s Language-Related Brain Structure and Reading Skills. *Child Development*, 91(3), 846–860. <https://doi.org/10.1111/CDEV.13239>
- Minear, M. E., Coane, J. H., Cooney, L. H., Boland, S. C., & Serrano, J. W. (2023). Is practice good enough? Retrieval benefits students with ADHD but does not compensate for poor encoding in unmedicated students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186566. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1186566/BIBTEX>
- Moreira, B. F. T., Pinto, T. S. da S., Justi, F. R. R., & Jaeger, A. (2019). Retrieval practice improves learning in children with diverse visual word recognition skills. *Memory*, 27(10), 1423–1437. <https://doi.org/10.1080/09658211.2019.1668017>
- Moreira, B. F. T., Pinto, T. S. S., Starling, D. S. V., & Jaeger, A. (2019). Retrieval Practice in Classroom Settings: A Review of Applied Research. *Frontiers in Education*, 4, 413239. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2019.00005/BIBTEX>
- Nakata, T., Tada, S., Mclean, S., & Kim, Y. A. (2021). Effects of Distributed Retrieval Practice Over a Semester: Cumulative Tests as a Way to Facilitate Second

- Language Vocabulary Learning. *TESOL Quarterly*, *55*(1), 248–270. <https://doi.org/10.1002/TESQ.596>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education* (PISA). OECD. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2017). Identifying pathways between socioeconomic status and language development. *Annual Review of Linguistics*, *3*(Volume 3, 2017), 285–308. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-LINGUISTICS-011516-034226/CITE/REFWORKS>
- Pastötter, B., & Bäuml, K. H. T. (2014). Retrieval practice enhances new learning: The forward effect of testing. *Frontiers in Psychology*, *5*(APR), 83305. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2014.00286/BIBTEX>
- Putwain, D. W. (2008). Deconstructing test anxiety. *Emotional and Behavioural Difficulties*, *13*(2), 141–155. <https://doi.org/10.1080/13632750802027713>
- Pyc, M. A., & Rawson, K. A. (2009). Testing the retrieval effort hypothesis: Does greater difficulty correctly recalling information lead to higher levels of memory? *Journal of Memory and Language*, *60*(4), 437–447. <https://doi.org/10.1016/J.JML.2009.01.004>
- Rad, M. S., Martingano, A. J., & Ginges, J. (2018). Toward a psychology of Homo sapiens: Making psychological science more representative of the human population. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *115*(45), 11401–11405. <https://doi.org/10.1073/PNAS.1721165115>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2019). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review.

Educational Research Review, 29, 100305.
<https://doi.org/10.1016/J.EDUREV.2019.100305>

- Roediger, H. L., & Karpicke, J. D. (2006). The Power of Testing Memory: Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 1(3), 181–210. <https://doi.org/10.1111/J.1745-6916.2006.00012.X>
- Roediger, H. L., Putnam, A. L., & Smith, M. A. (2011). Ten Benefits of Testing and Their Applications to Educational Practice. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 55, 1–36. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00001-6>
- Rowland, C. A. (2014). The effect of testing versus restudy on retention: a meta-analytic review of the testing effect. *Psychological Bulletin*, 140(6), 1432–1463. <https://doi.org/10.1037/a0037559>
- Schwieren, J., Barenberg, J., & Dutke, S. (2017). The Testing Effect in the Psychology Classroom: A Meta-Analytic Perspective. *Psychology Learning and Teaching*, 16(2), 179–196. <https://doi.org/10.1177/1475725717695149/FORMAT/E/PUB>
- Silva, A. C. B. da, Mendonça, L. T., Miguel, J. C. de S., & Ekuni, R. (2022). Prática de lembrar em ambiente escolar: revisão narrativa sobre formatos de testes. *Linhas Críticas*, 28, 43014. <https://doi.org/10.26512/LC28202243014>
- Stern, P., & Halamish, V. (2023). Free-recall retrieval practice tasks for students with ADHD: whole-text versus section recall. *Frontiers in Psychology*, 14, 1301726. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1301726/BIBTEX>

- Trumbo, M. C. S., McDaniel, M. A., Hodge, G. K., Jones, A. P., Matzen, L. E., Kittinger, L. I., Kittinger, R. S., & Clark, V. P. (2021). Is the testing effect ready to be put to work? Evidence from the laboratory to the classroom. *Translational Issues in Psychological Science*, 7(3), 332–355. <https://doi.org/10.1037/TPS0000292>
- Tse, C. S., Chan, M. H. M., Tse, W. S., & Wong, S. W. H. (2019). Can the testing effect for general knowledge facts be influenced by distraction due to divided attention or experimentally-induced anxious mood? *Frontiers in Psychology*, 10(APR), 423111. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2019.00969/BIBTEX>
- Tse, C. S., & Pu, X. (2012). The effectiveness of test-enhanced learning depends on trait test anxiety and working-memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 18(3), 253–264. <https://doi.org/10.1037/A0029190>
- Tu, Y. C., Lin, Y. J., Lee, J. W., & Fan, L. W. (2017). Effects of Didactic Instruction and Test-Enhanced Learning in a Nursing Review Course. *The Journal of Nursing Education*, 56(11), 683–687. <https://doi.org/10.3928/01484834-20171020-09>
- Unsworth, N., Brewer, G. A., & Spillers, G. J. (2013). Working memory capacity and retrieval from long-term memory: The role of controlled search. *Memory and Cognition*, 41(2), 242–254. <https://doi.org/10.3758/S13421-012-0261-X/FIGURES/3>
- van den Broek, G., Takashima, A., Wiklund-Hörnqvist, C., Karlsson Wirebring, L., Segers, E., Verhoeven, L., & Nyberg, L. (2016). Neurocognitive mechanisms of the “testing effect”: A review. *Trends in Neuroscience and Education*, 5(2), 52–66. <https://doi.org/10.1016/J.TINE.2016.05.001>

- van Egmond, M. C., Kühnen, U., & Li, J. (2013). Mind and virtue: The meaning of learning, a matter of culture? *Learning, Culture and Social Interaction*, 2(3), 208–216. <https://doi.org/10.1016/J.LCSI.2013.06.002>
- Wilschut, T. J., Sense, F., & van Rijn, H. (2024). Modality Matters: Evidence for the Benefits of Speech-Based Adaptive Retrieval Practice in Learners with Dyslexia. *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 46(0). <https://escholarship.org/uc/item/57w2x9vr>
- Yang, B. W., Razo, J., & Persky, A. M. (2019). Using testing as a learning tool. In *American Journal of Pharmaceutical Education* (Vol. 83, Issue 9, pp. 1862–1872). American Association of Colleges of Pharmacy. <https://doi.org/10.5688/ajpe7324>
- Yang, C. , Luo, L. , Vadillo, M. A. , Yu, R. , & Shanks, D. R. (2021). Testing (quizzing) boosts classroom learning: A systematic and meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 147(4), 399–435. <https://doi.org/10.1037/bul0000309>
- Yang, C., Sun, B., Potts, R., Yu, R., Luo, L., & Shanks, D. R. (2020). Do working memory capacity and test anxiety modulate the beneficial effects of testing on new learning? *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 26(4), 724–738. <https://doi.org/10.1037/XAP0000278>

Capítulo 15.

Avaliação psicoeducacional em um serviço público: dados e reflexos dos atendimentos extra muros da escola

Daniele Dower Ronqui
Katya Luciane de Oliveira
Marcos Hirata Soares

Considerações Teóricas

No contexto escolar, frequentemente, há crianças que não conseguem aprender da forma esperada pelos professores/escola, não avançando no processo de aprendizado, o que acaba por atrasar o desenvolvimento destes alunos. Desse modo, um caminho possível para a tentativa de alcançar soluções e enfrentamentos nessas situações tem sido a avaliação psicoeducacional (Portella et al., 2022).

A avaliação psicológica é o processo que pressupõe diferentes contextos, a análise de um conjunto de informações sobre o funcionamento psicológico do sujeito, a partir de uma demanda inicial, que pode ser realizada por meio de diferentes métodos e técnicas para elaborar hipóteses diagnósticas (Conselho Federal de Psicologia, 2018). Assim, Reppold et al. (2019) apontam que a postura do psicólogo na avaliação psicológica não objetiva rotular os sujeitos, mas descrever, por meio de técnicas, reconhecidas, a melhor compreensão possível dos aspectos do avaliando, de acordo com os objetivos das técnicas utilizadas e das informações coletadas.

Em conformidade com a ideia, Portella et al., (2022) acrescentam que não se remete ao reducionismo técnico, que

visa enquadrar o sujeito ou rotulá-lo, pelo contrário, se refere a um processo complexo, dinâmico, que pode ou não incluir o uso de testes psicológicos. Envolve ainda informações obtidas por diferentes métodos de investigação, que sejam reconhecidos e estejam de acordo com a ética e com as normas profissionais.

Já a avaliação psicoeducacional se refere a um conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar ou educacional. Tem como objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem para entender as causas dos problemas de aprendizagem dos alunos e assim conseguir propor as bases para o planejamento de intervenções pedagógicas voltadas às necessidades destes alunos, tanto de aprendizagem, quanto de desenvolvimento (Portella et al., 2022). Além dessa definição, o CFP, por meio da Resolução 31/2022, também compreende essa avaliação como um processo de investigação de fenômenos psicológicos que inclui métodos, técnicas e instrumentos com o objetivo de realizar decisões futuras (Conselho Federal de Psicologia, 2022).

Conforme apontam Portella et al. (2022) e Yates e Marasca (2022), a avaliação psicoeducacional se refere a um conjunto de procedimentos, o qual se inicia quando o regente da sala de aula identifica que o aluno pode apresentar alguma dificuldade de aprendizagem e assim o encaminha para avaliação psicoeducacional. Geralmente esta avaliação é realizada de forma multiprofissional, envolvendo a articulação de conhecimentos dos profissionais da psicologia, psicopedagogia e equipe escolar.

Porém, quando não há psicólogo na escola para realizar essa avaliação ou quando não há recursos para tal, a escola pode solicitar uma avaliação externa, encaminhando para serviço-escola de universidades. Esta é composta por psicólogos, mas, caso necessário, pode ser realizada em conjunto com outros profissionais, como especialistas em psicopedagogia, fonoaudiólogos e/ou equipe médica (clínico

geral, neurologistas e psiquiatras, entre outros) (Martíní, 2016). Cabe elucidar que no presente estudo, partiu-se dessa realidade e se delinea com dados oriundos de casos atendidos em um serviço escola de psicologia. Por essa razão, é importante mencionar que o processo de avaliação psicológica/psicoeducacional ocorreu extra muros da escola.

Segundo Yates e Marasca (2022), a avaliação psicoeducacional, como qualquer outra avaliação psicológica, precisa ser realizada de forma minuciosa e com cautela, especialmente por causa do possível diagnóstico que possa aparecer mediante essa avaliação. Logo, se assim não ocorrer, pode-se contribuir para se patologizar a infância. Também uma avaliação mal feita pode gerar um número cada vez maior de queixas e diagnósticos incorretos e, por muitas vezes, desnecessários.

Um outro fator é que um diagnóstico mal feito pode interferir na qualidade das intervenções, especialmente quando se considera que, por vezes, uma avaliação psicológica também subsidia ou reforça uma possível medicalização (por parte de médicos) de forma inadequada, produzindo possíveis danos futuros (Cook et al., 2017). A esse respeito se questiona o quanto os profissionais da psicologia têm realizado processos de avaliação psicoeducacional que de fato contemplem a realidade do sujeito. Se questiona quais caminhos têm sido adotados para abarcar a materialidade histórica ‘daquele sujeito’. A avaliação psicoeducacional deve contemplar não somente dados práticos sobre resultados de testes e entrevistas, mas, especialmente, dados do funcionamento do aluno seja na escola ou em sua vida familiar e social.

A avaliação psicoeducacional sempre parte de um levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou não ao longo do período de avaliação, podendo ser traçadas a partir da queixa inicial da escola, do primeiro contato com o aluno e da história pessoal deste, a qual deve ser coletada tendo como enfoque os objetivos. (Portella et al., 2022). Assim, ela

estabelece, enquanto objetivos, segundo Ministério da Educação (2006), identificar os entraves que impedem ou dificultam o processo educativo em suas múltiplas dimensões, sendo indicativos para identificar os tipos e a intensidade dos apoios às necessidades educacionais individuais que o aluno tem para aprender.

O processo de avaliação psicológica no contexto escolar também visa observar o contexto da aprendizagem para responder possíveis necessidades educativas especiais do aluno, detectar e prevenir os problemas de aprendizagem, realizar o processo avaliativo para identificação das necessidades educacionais. Além disso, favorecer os progressos escolares e pessoais dos alunos e instrumentalizar o professor da classe comum para que auxilie no processo de aprendizagem do educando (Yates, 2022). Por essa via, é possível fomentar o quanto a avaliação psicoeducacional tem favorecido um “certo modelo” de se realizar o processo de avaliação, ou seja, um modelo que busca informações objetivas e baseadas no desempenho do aluno (em testes objetivos apenas) com menos foco nas subjetividades da vivência do aluno. Não se trata de descartar a parte mais técnica ou padronizada, mas sim de trazer para dentro do processo a materialidade histórica do sujeito.

Para realizar a avaliação, podem-se utilizar diferentes técnicas e instrumentos, importantes para a obtenção das informações (Reppold et al., 2019). Dentre as mais reconhecidas e utilizadas estão: observação do contexto escolar do aluno, de seu entorno; a entrevista e o diálogo com o aluno, familiares, equipe pedagógica e professores; e por fim, os testes psicológicos. Técnicas complementares, como jogos, dinâmicas, desenhos e outros, também são importantes fontes de informação, embora não sejam exclusivas dos psicólogos (Schelini, 2019). Estes recursos possibilitam definir fatores que influenciam na aprendizagem e identificar se o aluno encaminhado apresenta alguma dificuldade de aprendizagem

ou algum transtorno ou ainda um desenvolvimento não esperado para sua idade (Teixeira & Bosa, 2019).

Por isso, argumenta-se o quanto, para além dessas etapas, se faz necessário considerar aspectos como a realidade do território onde a criança vive, quais são suas redes de convívio, as histórias e memórias deste entorno e do núcleo familiar. Há diferentes instrumentos psicológicos destinados à avaliação de escolares, o que leva ao profissional a necessidade de conhecer o desenvolvimento dos escolares, de forma que possa fazer um bom uso de observações e questionamentos para utilizar nas entrevistas com responsáveis e pessoas envolvidas com o aluno (Schelini, 2019). Contudo, também importa poder responder sobre a realidade material desse aluno e incorporar essa informação para dentro do processo avaliativo, esse é manejo desejável para o desenvolvimento de qualquer raciocínio psicoeducacional. Com isso, o desfecho pode resultar no encaminhamento do aluno para intervenções adequadas, como acompanhamento psicopedagógico, atendimento psicoterapêutico, quando o caso requer, intervenções psicomotoras, dentre outros (Borges & Baptista, 2018; Yates & Marasca, 2022). Ou até mesmo o desfecho pode ser inclusive de que o comportamento manifesto é um sintoma de uma realidade e que tal comportamento se explica de forma contextual sem necessidade de uma patologização.

Nesse contexto, o processo de avaliação psicológica busca viabilizar a compreensão do aluno, porém pode ter um caráter preventivo, sendo um facilitador na identificação das potencialidades dos avaliados, ajudando-os a compreender suas características e as dificuldades destes, com intuito de promover seu bem-estar e um desenvolvimento saudável (Schelini, 2019). Desse modo, o processo de avaliação psicoeducacional oferece informações relevantes para conhecer as necessidades educacionais dos alunos, seu contexto escolar, familiar e social, além de orientar tanto o aluno quanto o professor e as famílias para perceberem seus

avanços e suas limitações, para que então seja possível enfrentar esses desafios. Assim, poder-se-á propor mudanças na ação pedagógica do professor, na gestão escolar, na orientação de pais e na indicação dos apoios pedagógicos e psicológicos adequados (Facci et al., 2019; Yates & Marasca).

Posto isto, este estudo do tipo descritivo, com delineamento de levantamento, pretendeu auxiliar na compreensão do funcionamento cognitivo de pessoas que buscavam uma clínica escola de psicologia com um encaminhamento acerca de algum tipo de dificuldade ou transtorno relacionados à aprendizagem, refletindo o quanto o manejo na avaliação psicoeducacional pode ser o diferencial na continuidade do atendimento.

Nesse contexto, o objetivo deste capítulo é mapear uma década de atendimento de avaliação psicológica (de 2011 a 2020), com vistas a compreender o processo de avaliação psicológica realizado no serviço-escola. Espera-se assim averiguar e descrever as especificidades da avaliação, com foco nas queixas de dificuldade e transtorno de aprendizagem, considerando o ano; sessões realizadas; o tempo de realização; as queixas; de onde houve o encaminhamento. Também buscou averiguar variáveis como sexo; idade; tipo de entrevistas empregadas no processo; os testes e outras técnicas utilizadas; e o encaminhamento.

Metodologia

A pesquisa trata-se de um estudo descritivo com delineamento de levantamento que usou como a fonte documental, quais sejam, laudos psicológicos, como fontes de consulta os laudos de avaliação psicológica da população atendida, do período de 2011 a 2020, em um serviço público de avaliação psicológica de uma Universidade Estadual Paranaense, no qual os laudos foram realizados e arquivados e tinham por demanda avaliação psicoeducacional.

Foi agendado o dia e horário junto à clínica-escola, local no qual se realizou a coleta das informações e a separação dos prontuários de avaliação psicoeducacional. Após, foram considerados e consultados alguns critérios quantitativos e qualitativos das características mais comuns dos participantes, quais sejam, o ano de realização; quantidade de sessões; visitas em escolas, comunidades, casas dos atendidos; o tempo de realização; as queixas; de onde houve o encaminhamento; quantas e quais entrevistas foram realizadas; e entrevistados. Além disso, quantos e quais os testes utilizados, quantas e quais as outras técnicas utilizadas, qual o diagnóstico (se de aspectos emocionais e/ou cognitivos) e o por fim, o encaminhamento.

Após a coleta, os dados foram organizados em uma planilha eletrônica do SPSS IBM®. O método de análise e tratamento dos dados ocorreu por meio da estatística descritiva e inferencial (qui-quadrado) com a análise de cada critério apresentado nos procedimentos.

Resultados

Em um primeiro momento cabe elucidar que os casos atendidos no serviço escola foco do presente estudo são todos dentro de um modelo que respeita a materialidade histórica do sujeito. Por essa perspectiva, os casos e os respectivos diagnósticos tiveram em seu processo de avaliação psicológica a incorporação dessa realidade sócio-histórica e cultural do sujeito. Para tanto, visitas em escolas, entidades, casas ou comunidades que esses atendidos frequentavam fizeram parte do manejo de avaliação e foram incorporados no processo para constituir o raciocínio psicológico. Sem isso dificilmente as muitas avaliações realizadas conseguiriam transpor a dureza das técnicas de modo a trazer para dentro do laudo a realidade material do sujeito.

Posto isto, serão apresentados os dados oriundos da análise dos laudos dos atendimentos de modo a permitir um mapeamento. Para tanto, verificaram-se os laudos psicológicos de atendimento, dos quais foram divididos por ano, correspondendo a 102 fichas de prontuários de 2011 a 2020. Em relação às sessões, havia a descrição em 47 laudos analisados essa informação, ao passo que, a quantidade variou de 1 a 13 sessões ($M=5$), ou seja, 1 sessão ocorreu em 4 avaliações (8,52%), 2 em 3 (6,39%), 3 em 4 (8,52%), 4 em 7 (14,90%), 5 em 9 (19,15%), 6 em 8 (17,03%), 8 em 5 (10,64%), 9 em 3 (6,39%) e 10 em 2 (4,26%). Dessas, a mais frequente teve duração de 5 sessões, que ocorreu em 9 avaliações (19,15%). Pela excepcionalidade dos atendimentos, apenas 1 avaliação (2,13%) ocorreu em 11 sessões em 1 outra avaliação (2,13%) em 13 sessões. Lembrando que o serviço atendeu muitos mais casos, contudo, no presente estudo foram selecionados somente aqueles que tinham por queixa questões psicoeducacionais.

Para verificar esses dados, utilizou-se o tratamento *qui*-quadrado para verificar se a distribuição entre as porcentagem das respostas em relação as sessões nas avaliações era equitativa. O resultado mostrou que a distribuição foi equitativa, considerando o teste de *qui*-quadrado que obteve como resultado [$\chi^2(8,45)=9,60$; $p=29,42$]. Isso demonstra que não houve diferença significativa entre elas, ou seja, a distribuição equitativa. Já em relação ao tempo de realização das avaliações, este variou de 1 dia (3,92%) a 10 meses (0,98%) com uma média de 2.

Foram analisadas também as queixas, correspondendo a 24 diferentes, sendo a maioria de dificuldade de aprendizagem ($n=58$), mas também apareceram outras manifestações/sintomas junto com a dificuldade de aprendizagem, correspondendo a 56,9% da população encaminhada. Isso será demonstrado na Tabela 1. Deve-se considerar, que em 21 laudos (20,59%), apresentaram em média 2 queixas.

Tabela 1

As queixas e a quantidade de vezes que aparecem nos laudos

Queixa	N de vezes em que apareceram nos laudos	%
Tristeza	2	1,96
Agressividade	8	7,84
Rebeldia	4	3,92
Impulsividade	3	2,94
Desatenção	11	10,78
Ideação suicida	1	0,98
Nervosismo/Estresse	3	2,94
Preguiça	1	0,98
Dificuldades nas relações interpessoais	4	3,92
Dificuldade de aprendizagem	58	56,9
Hiperatividade	2	1,96
Baixa autoestima	1	0,98
Executar atividades de escrita e cálculo	2	1,96
Bipolaridade	3	2,94
Dificuldade cognitiva	6	5,88
Mudanças de comportamento	1	0,98
Crises de ansiedade	2	1,96
Transtorno do espectro autista	3	2,94
Altas habilidades/superdotação	2	1,96
Deficiência Intelectual	5	4,90

Fobia	1	0,98
Demência	2	1,96
Instabilidade de humor	2	1,96
Comportamento infantilizado	1	0,98

Fonte: Autoria Própria (2021)

Foram analisadas as 10 queixas que mais apareceram nos laudos, pensando que pelo *qui*-quadrado, não seria possível calcular as 24 queixas e que muitas queixas obtiveram a mesma frequência. Para verificar se a distribuição apresentada na Tabela 1 era equitativa, recorreu-se ao tratamento *qui*-quadrado. O resultado mostrou que a distribuição não era equitativa, que obteve como resultado [$\chi^2(8,98)=263,29; p=0,001$]. Ou seja, dos maiores valores pode-se dizer que há diferença significativa na distribuição confirmada estatisticamente. A diferença aponta de fato as categorias que mais apareceram de fato são as mais frequentes, ou seja, a diferença não está acontecendo ao acaso, pois houve sustentação estatisticamente significativa para tal suposição.

Outro critério de análise foi o meio pelo qual se originaram os encaminhamentos. Os resultados demonstraram que dos 102 laudos, em 19,60% ($n=20$), o encaminhamento ocorreu pelos responsáveis, em 45,09% ($n=46$) ocorreu pela escola e em 33,33% ($n=34$), por outros serviços. Por fim, 1,96% ($n=2$) buscaram o atendimento por conta própria. Pode-se perceber que a maioria dos encaminhamentos se originou da escola, especialmente por dificuldade de aprendizagem. Para verificar se os encaminhamentos iniciais eram equitativos, foi utilizado como tratamento dos dados o X^2 . O resultado mostrou que a distribuição não era equitativa, ou seja, pode-se dizer que há diferença significativa na distribuição confirmada

estatisticamente pelo teste de *qui*-quadrado que obteve como resultado [$\chi^2(2,68)=43,18$; $p=0,001$].

A partir da análise, os resultados demonstraram que o maior percentual de participantes era do sexo masculino (59,80%), em comparação com o sexo feminino (40,20%). Ao analisar o critério correspondente à idade, devido a diferentes queixas, a média de idade foi de 15 anos, variando de 5 a 62.

As entrevistas foram divididas em três critérios: quantas entrevistas; quais entrevistas e entrevistados, sendo que dos 102 laudos, apenas em 88 foram realizadas a entrevista. Assim, em relação à primeira (quantas entrevistas), considerando os 88 laudos avaliados, esta ocorreu de 1 a 4, com uma média de duas entrevistas por avaliação.

Já os tipos de entrevistas, ocorreram em um total de 6, dos quais estruturada (6,82%), semiestruturada (42,02%), aberta (14,77%), estrutura e semiestruturada na mesma avaliação (25%), estruturada e aberta (7,95%) e semiestruturada e aberta (3,41%). Para verificar se a distribuição entre as entrevistas era equitativa, recorreu-se ao tratamento *qui*-quadrado. O resultado mostrou que a distribuição do tipo de entrevista e potencial de uso não era equitativa, considerando o teste de *qui*-quadrado que obteve como resultado [$\chi^2(5,88)=56,27$; $p=0,001$], portanto se diferenciavam entre si. Considerando que houve uma diferença significativa entre os tipos de entrevistas, o tipo mais utilizado foi a semiestruturada (42,04%).

Outro critério correspondeu aos entrevistados, dos quais clientes (11,36%), família (19,32%), cliente e família (54,55%), cliente e professor (1,13%), família e professor (9,09%), cliente e cuidadores/diretor (1,13%) e cliente, família e professor juntos (3,41%). Aqui, o tratamento χ^2 foi utilizado também para verificar se a distribuição era equitativa. O resultado mostrou que a distribuição não era equitativa, considerando que o teste de *qui*-quadrado obteve como

resultado [$\chi^2(6,88)=132,18; p=0,001$]. Pôde-se perceber que a maior parte das entrevistas utilizadas eram estruturada e semiestruturada, das quais eram aplicadas de modo conjunto. Estas foram mais utilizadas com clientes e familiares (54,55%).

Também avaliou-se a quantidade de testes e quais foram os mais utilizados. Ao todo, foram utilizados 44 tipos diferentes de testes, variando de 1 a 9 testes por avaliação ($M=5$). Na Tabela 2 consta, de forma detalhada, quais foram os instrumentos utilizados e o percentual de uso de cada um deles nas 102 avaliações.

Tabela 2

Testes psicológicos e percentuais de uso respectivo de cada um

Testes	<i>N</i> de vezes que foram utilizados	%
As pirâmides coloridas de pfister – versão para crianças e adolescentes	1	0,98
Atenção concentrada (AC – 15)	1	0,98
Atenção concentrada (D-2)	17	16,67
Avaliação neuropsicológica infantil breve (NEUPSILIN-Inf)	14	13,72
Bateria de provas de raciocínio (BPR-5)	11	10,78
Bateria fatorial de personalidade (BFP)	4	3,92
Bateria psicológica para avaliação da atenção (BPA)	36	35,29
Casa – Árvore – Pessoa (HTP)	4	3,92

<i>Checklist</i> de distúrbio por estresse pós traumático (PCL)	1	0,98
<i>Childhood Autism Rating Scale</i> (CARS)	1	0,98
Desenho da figura humana escala sisto (DFH)	13	12,74
Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)	19	18,62
Escala de inteligência Wechsler para adultos (WAIS III)	9	8,82
Escala de inteligência Weschler para crianças – 4ª Edição	49	48,03
Escala de maturidade mental colúmbia (CMMS)	20	19,60
Escala de motivação para a aprendizagem	2	1,96
Escala de traços de personalidade para crianças (ETPC)	32	31,37
Escala de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (ETDAH – AD)	2	1,96
Escala fatorial de extroversão (EFEx)	1	0,98
Escala fatorial de neuroticismo (EFN)	1	0,98
Escala fatorial de socialização (EFS)	1	0,98

Escala Wechsler abreviada de inteligência (WASI)	2	1,96
ESI – Escala de <i>stress</i> infantil	11	10,78
Figuras complexas de Rey	4	3,92
IFP – inventário fatorial de personalidade	7	6,87
Instrumento de avaliação neuropsicológica breve (NEUPSILIN)	18	17,94
Inventário de ansiedade de Beck (BAI)	5	4,90
Inventário de depressão (Escala Beck – BDI)	8	7,84
Inventário de expressão de raiva como estado e traço (STAXI 2)	1	0,98
Inventário de habilidades sociais (IHS-Del-Prette)	3	2,94
Inventário de sintomas de <i>stress</i> para adultos (ISSL)	4	3,92
Matrizes progressivas coloridas de Raven (Raven)	58	56,86
Teste de apercepção infantil (CAT – A)	2	1,96
Teste de atenção dividida e sustentada (AD/AS)	1	0,98

Teste de cinco dígitos (FDT)	2	1,96
Teste de desempenho escolar (TDE)	32	31,37
Teste equicultural de inteligência (TEI)	1	0,98
Teste gestáltico viso-motor de bender (Bender)	25	24,50
Teste informatizado de percepção de emoções primárias (PEP)	9	8,82
Teste não verbal de inteligência (G-36)	6	5,88
Teste não verbal de raciocínio para crianças (TNVRI)	1	0,98
Teste Rorschach	9	5,77
Testes de dinâmicas profissionais (TDP)	2	1,96
Testes dos relógios (Formas B e C)	1	0,98

Fonte: Aatoria Própria (2021)

Na Tabela 2, foram analisados os 10 testes que mais apareceram nos laudos, pensando que pelo *qui*-quadrado, não seria possível calcular os 44 e que muitos testes obtiveram a mesma frequência de uso. O tratamento utilizado para verificar os testes psicológicos e o potencial de uso, foi o X^2 . O resultado demonstrou que a distribuição não foi equitativa, havendo uma diferença significativa de uso entre os testes [$\chi^2(9, 288)=68,94; p=0,001$], ou seja, o teste mais utilizado foi o Raven (56,86%).

Além dos testes psicológicos, outras técnicas (complementares) também foram utilizadas ($n=17$). Das 102 avaliações, em apenas 42 (41,17%) foram utilizadas essas técnicas, sendo que houve de 1 a 5 técnicas usadas por avaliação ($M=2$). Pôde-se perceber, que a técnica mais utilizada foram os jogos (50%). Já outras 8, que obtiveram o mesmo percentual (2,38%), foram as menos utilizadas, tais como: Redação, Pintura, Fantoche, Leitura de Palavras Reais, Pseudopalavras, Tarefas de Avaliação Aritmética, Questionário escolar e familiar de crianças e adolescentes (SNAP-IV) e Sistema Multimídia de Habilidades Sociais. Por fim, ainda houve outras atividades com percentuais diferentes, como Consciência fonológica (11,90%), Cópia de texto (7,14%), Desenhos (4,76%), Dinâmicas (30,95%), Ditado (2,38%), Prova de avaliação de processo de leitura (PROLEC) (7,14%), Provas Piagetianas (19,04%) e Reconto (21,42%)

Também foram analisadas apenas as 10 técnicas que mais apareceram nos laudos, haja vista que pela fórmula do *qui*-quadrado, não seria possível calcular todas elas e que muitas técnicas tiveram frequências iguais de uso. O resultado demonstrou que a distribuição não foi equitativa, apresentando uma diferença significativa de uso entre as técnicas, considerando o *qui*-quadrado, que obteve como resultado [$\chi^2(7, 62)=40,45; p=0,001$]. Novamente o *Qui* quadrado evidencia que as diferenças não estão ocorrendo ao acaso.

Outro critério avaliado foi o resultado diagnóstico nas 102 avaliações. Constarão nas Tabelas 3 e 4, de forma específica, os dados referentes aos diagnósticos. Estes foram divididos respectivamente em diagnósticos emocionais (Tabela 3) e cognitivos (Tabela 4), visto que 43,14% dos laudos apresentaram diagnósticos somente cognitivos, outros 21,57% somente emocionais e por fim, 35,30% ambos os diagnósticos.

Tabela 3

Diagnósticos emocionais, quantidade e percentual de vezes que apareceram nos laudos

Diagnósticos dos aspectos emocionais	<i>N</i> de vezes que apareceram nos laudos	%
Agressividade	5	8,63
Ansiedade	11	18,97
Baixa autoestima	10	17,25
Chamar atenção	1	1,73
Descontrole alimentar	1	1,73
Desmotivação	15	25,87
Dificuldade de sociabilizar	5	8,63
Dificuldades de expressar emoções	9	15,52
Dificuldades em se comunicar	2	3,45
Estresse/Nervosismo	7	12,07
Extroversão	3	5,18
Falta de limite	1	1,73
Impulsividade	2	3,45
Indecisão	1	1,73
Insegurança	2	3,45
Instabilidade emocional	5	8,63
Sintomas depressivos	2	3,45
Timidez	4	6,90

Tristeza	2	3,45
Vulnerabilidade	2	3,45

Fonte: Autoria Própria (2021)

Apenas os 10 diagnósticos emocionais que mais apareceram nos laudos foram calculados, haja vista que a análise ocorreu pelo *qui*-quadrado e por ele, não foi possível calcular os 20 diagnósticos encontrados. Com os dados da Tabela 3, utilizou-se o tratamento χ^2 para verificar se a distribuição em relação aos diagnósticos emocionais era equitativa. O resultado mostrou que era equitativa, considerando o teste de *qui*-quadrado que obteve como resultado [$\chi^2(9,67)=27,18; p=0,13$]. Para esse resultado, o *Qui* quadrado não indicou que as diferenças entre as categorias seja algo que se sustente.

Na Tabela 3, mesmo que pelo X^2 não tenha tido diferença significativa nos diagnósticos emocionais, destaca-se que dos 102 laudos, apenas em 58 desses houve aspectos emocionais, pensando nisso, os dados demonstraram que dentre os aspectos emocionais presentes ($n=20$), o que apresentou maior incidência foi a desmotivação (25,87).

Tabela 4

Diagnósticos cognitivos, quantidade e percentual de vezes que apareceram nos laudos

Diagnóstico dos Aspectos Cognitivos	N de vezes que apareceram nos laudos	%
Altas habilidades/superdotação	2	2,5
Autismo	2	2,5
Baixa maturidade cognitiva/intelectual	22	27,5
Bipolaridade	1	1,25
Deficiência intelectual	3	3,75

Demência	1	1,25
Desatenção	22	27,5
Dificuldade de aprendizagem	16	20
Dificuldade de memória	8	10
Dificuldade escolar	2	2,5
Dificuldade espacial e abstrata	4	5
Dificuldade na organização de pensamento e percepção da realidade	3	3,75
Dificuldade verbal	10	12,5
Estresse pós traumático	1	1,25
Fobia	2	2,5
Hiperatividade	1	1,25
Traços depressivos	1	1,25
Transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade	2	2,5
Transtorno específico de aprendizagem	26	32,5

Fonte: Autoria Própria (2021)

Os aspectos cognitivos apresentados na Tabela 4 também passaram pelo tratamento do *qui*-quadrado. Foram analisados apenas os 10 diagnósticos cognitivos que mais apareceram nos laudos. O resultado demonstrou que a distribuição entre os diagnósticos cognitivos não foi equitativa, demonstrando uma diferença significativa de uso entre eles, que obteve o resultado [$\chi^2(7, 82)=65,32; p=0,001$].

Assim, os aspectos cognitivos apresentados na Tabela 4 apareceram em 80 laudos, sendo que dos 19, o que obteve maior percentual foi o transtorno específico de aprendizagem (32,5%). Assim, considerando que o transtorno específico de aprendizagem compõe diferentes transtornos, foi analisado cada um dos transtornos, com a frequência que apareceram nos laudos, dos quais em alguns casos podem aparecer de modo conjunto em um mesmo laudo. Assim, a Discalculia foi o

transtorno que mais apareceu nos laudos, pois dos 26, está apareceu em 21 (80,76%), entretanto a Disortografia, foi a que teve menor frequência, correspondendo a 13 laudos (50 %). Já a Disgrafia e a Dislexia, aparecem com a mesma frequência nos laudos, ou seja, em 15 desses (57,80%).

Para verificar se a distribuição entre os transtornos específicos de aprendizagem que apareceram nos laudos era equitativa, foi utilizado como tratamento de dados o *qui*-quadrado. O resultado demonstrou que a distribuição era equitativa, considerando o teste de *qui*-quadrado que obteve como resultado [$\chi^2(3,64)=2,25$; $p=52,22$]. Isso demonstra que não houve diferença significativa entre os dados.

Em último critério de análise, encontram-se os encaminhamentos. Desse modo, houve um total de 12 encaminhamentos diferentes, dos quais acompanhamento fonológico (8,82%), acompanhamento neurológico (2,94%), acompanhamento pedagógico/reforço (17,65%), acompanhamento psicoterapêutico (77,45%), acompanhamento psiquiátrico (3,92%), APAE (0,94%), estratégias metodológicas para escola (10,79%), grupo de acolhimento (5,09%), grupo de orientação (0,98%), núcleo de altas habilidades (1,96%), reabilitação cognitiva (2,94%) e sala de recurso (40,20%).

Para verificar a distribuição da frequência e percentual dos encaminhamentos, foi utilizado o X^2 . Foram analisados apenas os 10 encaminhamentos mais frequentes, pois alguns deles apresentaram a mesma frequência. O resultado demonstrou que a distribuição não foi equitativa, ou seja, houve diferença significativa entre os encaminhamentos, correspondendo ao *qui*-quadrado [$\chi^2(9, 174)=315,31$; $p=0,001$].

Discussão

Dos 102 laudos analisados entre 2011 e 2020 a quantidade mais frequente de sessões foi de 5 (variando de 1 a 13), pois correspondeu a 19,15% dos laudos. De acordo com Silva e Bandeira (2016), as sessões podem ocorrer em maior frequência entre 5 e 8, devido ao fato de que, ocorrem as entrevistas, a aplicação dos instrumentos psicológicos (testes) e complementares (outras técnicas), além da devolutiva e encaminhamento. Nesses laudos também se computou como sessões as visitas realizadas dos diferentes contextos.

Nesse sentido, o tempo de duração do processo avaliativo pode variar entre dias e meses, pois depende da disponibilidade de tempo (tanto do profissional, como do avaliado e outros profissionais, caso necessário), bem como da aplicação, correção e interpretação dos instrumentos, além da elaboração do laudo e da devolutiva (Silva & Bandeira, 2016). Esse fator justifica o intervalo observado no tempo de duração das sessões, que variou de 1 a 10 meses com uma média de 2 meses. Ressalta-se que a avaliação psicológica é um processo e como tal demanda de tempo de maturação, não há como fazer processo de avaliação com raciocínio analítico bem desenvolvido em apenas uma sessão.

O maior número de encaminhamento foi o masculino e foi realizado pela escola para os alunos com queixa de dificuldade de aprendizagem. Corroboram os encontrados na literatura por Sapienza e Bandeira (2018) e Yates et al. (2019). Bolsoni-Silva et al. (2013) evidenciam que as meninas são menos frequentemente encaminhadas para avaliação psicológica porque internalizam mais sentimentos, além serem mais recatadas, o que dificulta a identificação. Já os meninos, por serem mais livres para se expressarem, apresentam comportamentos externalizantes, o que geralmente pode causar maiores impactos no ambiente escolar e serem mais evidentes. Esses comportamentos podem ser interpretados como um sinal de dificuldade de

aprendizagem, podendo levar ao encaminhamento para avaliação psicológica. Por essa via, novamente ressalta a necessidade de compreender as subjetividades para além do resultado de testes ou entrevistas, mas das histórias e da realidade cultural e às vezes até ancestral daquela família e comunidade da qual a criança vive. Quantos processos de avaliação, pensando de um modo geral, podem trazer dados que não correspondem com a queixa de fato, ou que não são capazes de explicar os sintomas? Essas indagações levam a outra questão, qual seja, os diagnósticos, de um modo geral, podem patologizar a vida. Por isso, um processo adequado, tais como os desenvolvidos dentro do serviço estudado, certamente observa essas questões.

Outro ponto relevante da pesquisa, foram os instrumentos utilizados nas avaliações, como entrevistas, testes e outras técnicas. Em relação às entrevistas, as semiestruturadas foram as mais utilizadas, quando se realizava entrevista somente com os próprios clientes ou familiares, sendo que estes foram os públicos mais entrevistados, especialmente porque a maioria eram crianças e adolescentes. Este processo é dependente da faixa etária do sujeito, pois com crianças, a entrevista é direcionada para os pais ou responsáveis, enquanto na faixa etária do adolescente, pode ser feita com os pais e complementadas pelo adolescente; já no caso de adultos e idosos, é geralmente realizada com eles próprios (Silva & Bandeira, 2016; Yates et al., 2019).

Os resultados indicaram a utilização de 44 tipos de testes psicológicos ($M=5$). Os testes mais utilizados foram o Raven (56,86%) e WISC (48,03). Esses resultados vão ao encontro dos apontamentos de Cardoso et al. (2017), ao evidenciar que os teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) tem sido um dos testes mais utilizados mundialmente para demandas de dificuldade de aprendizagem (Cardoso et al., 2017). Lembrando que todos os testes empregados estavam de acordo com as Resoluções do Conselho Federal de Psicologia vigentes à época de seu uso.

Além dos testes, outras técnicas complementares foram utilizadas, porém em apenas 41,17% dos documentos analisados, sendo os jogos os mais utilizados. O uso de outras técnicas, especialmente os jogos, são muito importantes, principalmente na avaliação psicoeducacional para obter a maior quantidade de informações possíveis sobre o avaliado, ou seja, o modo de se comportar, as limitações, potencialidades e os conflitos internos (Moura, 2019).

Essa informação é confirmada por Moura (2019), ao evidenciarem que na avaliação de dificuldades de aprendizagem é mais pertinente e viável utilizar métodos alternativos, ampliando os tradicionalmente utilizando na área de avaliação. No caso, por meio de atividades lúdicas, visando estabelecer vínculos e comunicação, despertar o interesse do avaliado e favorecer a construção de conhecimentos (Moura, 2019).

Em relação aos diagnósticos, verificou-se que o maior percentual de diagnóstico cognitivo foi de transtorno de aprendizagem, sendo que desses a Discalculia foi a que mais apareceu nos laudos. Outro diagnóstico foi do aspecto emocional, que resultou na desmotivação com maior percentual de ocorrência. Isso evidencia que muitas vezes a criança encaminhada com dificuldade de aprendizagem realmente apresenta diagnóstico de transtorno de aprendizagem, ou seja, uma demanda cognitiva de funcionamento que dificulta o aprendizado. Porém muitas vezes o que se encontra são problemas associados a quadros de humor. Assim, a queixa de aprendizagem aparece como dificuldade de aprendizagem, sendo um véu para outros sintomas, ou inclusive a avaliação em seu resultado final pode responder que o sujeito não apresenta quaisquer prejuízos em seu funcionamento seja de ordem comportamental ou de ordem cognitiva.

Sabe-se que a capacidade de aprender necessita de uma base vincular, afetiva, na qual a vinculação constitui a

base psicológica do bom desenvolvimento da função simbólica e do pensamento. Dessa forma, tal compreensão psicológica explica algumas dificuldades de aprendizagem. López (2004) aponta que problemas emocionais e sociais são capazes de desempenhar papel importante no que se refere à dificuldade de aprendizagem ou ao rendimento escolar, por exemplo, a ocorrência da desmotivação, além de má relação com o professor, colegas ou outros. Um outro aspecto, é que a análise da realidade material da criança também pode ser explicativa de uma série de questões, por exemplo, a população atendida no serviço é uma população que não goza de condições de pagar por uma avaliação psicológica, por isso muitos dos atendidos apresentavam realidade sem segurança alimentar, sem segurança sanitária ou sem condições salutaras de moradia, dentre outros.

Chama atenção, para a importância do auxílio escolar e familiar, mas, sobretudo governamental, com políticas afirmativas de combate a miséria, a fome, a melhoria das condições de moradia, pois uma ação frente ao não aprendizado por si só não representa muito, mas quando essa ação é sistêmica (governo, escola, família) pode de fato fazer com que a criança tenha um desenvolvimento escolar mais tranquilo.

Muitas vezes, a mera suspeita de problemas de aprendizagem é colocada como diagnóstico de transtorno de aprendizagem, mesmo sem a realização de uma avaliação psicológica/psicoeducacional adequada. Esse fato pode gerar um efeito prejudicial para a vida do sujeito, especialmente pelo uso de medicalização, o que colabora para a compreensão da importância do psicólogo no ambiente escolar e serviços-escolas, para realizar a avaliação e identificar o funcionamento cognitivo, especialmente de pessoas com suspeita de dificuldade ou transtornos de aprendizagem. Os medicamentos são importantes, contudo, pondera-se que após a realização de avaliação psicológica adequada (e um correto diagnóstico médico, considerando que cabe a este profissional

receitar) e se de fato for o caso, sem banalizar a medicalização das crianças/adolescentes. Quando isso não acontece de forma adequada há a patologização da queixa escolar.

Por fim, um outro ponto se refere ao encaminhamento, sendo os de maiores índices, os atendimentos psicoterapêuticos e salas de recurso, voltados para trabalhar com os aspectos emocionais e cognitivos. Isso converge com um estudo feito pelo Centro de Avaliação Psicológica (CAP), em que o serviço mais indicado foi a psicoterapia (Steigleder et al., 2017; Yates et al., 2019). Entretanto, pode-se perceber que nesta pesquisa em 61,76% dos casos, houve dois ou mais encaminhamentos, pois sabe-se a importância da equipe multiprofissional, para o desenvolvimento do aluno, especialmente em demandas como dificuldade e transtorno de aprendizagem (Yates et al., 2019).

Destarte, se faz relevante a implementação de serviços de avaliação psicológica em serviço-escola e instituições de ensino, a fim de garantir que a avaliação esteja acessível a todos, pois independente da classe social e econômica, todas as pessoas têm o direito de passarem por avaliação psicológica. É evidente a importância de uma avaliação responsável, que siga as resoluções vigentes no Conselho Federal de Psicologia, especialmente na elaboração de documentos psicológicos, haja vista que para realizar os laudos psicológicos, deve-se seguir uma estrutura normativa, visando um diagnóstico e acompanhamento corretos dos sujeitos submetidos a ela.

Ainda existe muita confusão e equívoco quanto ao diagnóstico de crianças e adolescentes com queixa escolar, pautado, muitas vezes, por questões advindas do senso comum. Assim, buscou-se realizar esta pesquisa fundada na importância da avaliação psicológica, especialmente daquela voltada a especificidade do contexto escolar, frente ao auxílio de um diagnóstico preciso do público atendido em serviço-escola de avaliação psicológica. Assim sendo, somente com um processo de avaliação psicoeducacional bem desenvolvido,

trazendo além das fontes fundamentais e complementares, as muitas subjetividades do ‘ser aluno’ e da materialidade histórica do sujeito para dentro do laudo, é que se tem de fato um diagnóstico preciso. Tal diagnóstico será capaz de orientar quanto às principais necessidades da criança ou do adolescente, auxiliando em seu desenvolvimento saudável e, muitas vezes, ajudando a prevenir quadros mais críticos. Para isso, se faz relevante que os profissionais estejam cada vez mais inseridos nos serviços de psicologia e de avaliação psicológica em instituições de ensino.

Referências

- Bolsoni-Silva, A. T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212015>
- Borges, L., & Baptista, M. N. (2018). Avaliação psicológica e psicoterapia na infância. In M. Lins, M. Muniz, & A. Cardoso (Orgs.), *Avaliação psicológica infantil* (pp. 71-90). Hogrefe.
- Cardoso, L. L., Lopes, É. I. X., Oliveira, J. C., & Braga, A. P. (2017). Análise da produção científica brasileira sobre o Teste das Matrizes Progressivas de Raven. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(1), 62-77. <https://doi.org/10.1590/1982-3703000212015>
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018*. Brasília: CFP. Retrieved from 7 de junho de 2020, de <http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Resolução nº 31, de 30 de março de 2022*. CFP. <https://www.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-31-30-03-2022.pdf>

- Cook, J. R., Hausman, E. M., Jensen-Doss, A., & Hawley, K. M. (2017). Assessment practices of child clinicians: Results from a national survey. *Assessment, 24*(2), 210-221. <https://doi.org/10.1177/1073191115604353>
- Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T., & Souza, M. P. R. (2019). *Avaliação psicológica e escolarização: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural* (2ª ed.). Editora da Universidade Federal do Piauí.
- López, F. (2004). Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In C. Coll, Á. Marchesi, & J. Palacios (Eds.), *Desenvolvimento psicológico e da educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (2ª ed., pp. 367-379). Artmed.
- Martiní, C. M. (2016). Repensando a avaliação psicopedagógica. In B. J. Mäder (Ed.), *Ações e debates atuais em Psicologia Escolar/Educacional* (pp. 51-57). Agência Cupola.
- Ministério da Educação. (2006). *Saberes e práticas de inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais* (2ª ed.). MEC, Secretaria de Educação.
- Moura, R. B. (2019). *A utilização de recursos lúdicos no processo de avaliação psicológica infantil* [Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário Luterano de Palmas]. Tocantins.
- Reppold, C. T., Zanini, D. S., & Noronha, A. P. P. (2019). O que é avaliação psicológica? In M. N. Baptista, M. Muniz, C. T. Reppold, C. H. S. S. Nunes, L. F. Carvalho, R. Primi, & A. P. P. Noronha (Eds.), *Compêndio de avaliação psicológica* (pp. 15-28). Editora Vozes.
- Sapienza, G., & Bandeira, L. (2018). Funcionamento adaptativo, problemas de comportamento e queixas escolares: percepção de professores. *Revista Diálogo*

- Schelini, P. W. (2019). Avaliação psicológica infantil. In M. N. Baptista, M. Muniz, C. T. Reppold, & C. H. S. S. Nunes (Eds.), *Compêndio de avaliação psicológica* (pp. 284-290). Editora Vozes.
- Silva, M. A., & Bandeira, D. R. (2016). A entrevista de anamnese. In C. S. Hutz & D. R. Bandeira (Eds.), *Psicodiagnóstico* (pp. 52-67). Artmed.
- Steigleder, B. G., Beckenkamp, C., Souza, D. S., Silva, M. A., & Yates, D. B. (2017). Encaminhamentos pós-avaliação psicológica: serviços mais indicados e procurados. In *Anais do Congresso Brasileiro de Avaliação Psicológica* (p. 8).
- Teixeira, M. C. T., & Bosa, C. A. (2019). Avaliação psicológica e transtornos do neurodesenvolvimento. In M. N. Baptista, M. Muniz, C. T. Reppold, & C. H. S. S. Nunes (Eds.), *Compêndio de avaliação psicológica* (pp. 704-717). Editora Vozes.
- Yates, D. B. (2019). *Avaliação psicológica e desenvolvimento humano: Casos clínicos* (2^a ed.). Hogrefe.
- Yates, B. D., & Marasca, A. R. (2022). Psicologia, educação e avaliação psicológica. In J. Portella Giordani, D. Ruschel Bandeira, C. S. Hutz, & C. M. Trentini (Eds.), *Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional*. Editora Artmed.

Capítulo 16.

A Atuação do Psicólogo Escolar e do Assistente Social e a implementação da Lei Federal n. 13.935/2019 no Paraná: em foco os desafios e as ações de um projeto de pesquisa e extensão

Alex Gallo

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

Patricia Vaz de Lessa

Wagner Roberto do Amaral

Introdução

O cenário de profundas desigualdades educacionais, manifestadas pelos índices de evasão, retenção e defasagem idade-série, principalmente após o contexto pós-pandêmico no Brasil, vem exigindo dos governos estaduais e municipais respostas e ações objetivas para a garantia das condições de permanência dos alunos no ambiente escolar e elevação dos indicadores de qualidade educacional.

Como uma das respostas para transformação desta realidade se faz fundamental a atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social na Educação Básica, atuando enquanto equipes multiprofissionais no ambiente escolar e/ou nos espaços de gestão educacional conforme orienta a Lei Federal n. 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica.

No Art.1º, § 1º, da Lei 13.935/2019, “as equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria

da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais”, ou seja, ao lidar com as questões relativas à aprendizagem e ao ensino, é preciso atentar-se para o modo de gestão que envolva a comunidade escolar como um todo, promovendo a qualidade nas relações interpessoais e intrapessoais que permeiam a escola.

Deste modo, a Psicologia no contexto escolar é uma área da psicologia que se concentra na compreensão e intervenção em questões psicológicas que afetam o desenvolvimento educacional e o bem-estar dos estudantes e comunidade escolar em geral.

Segundo as Referências Técnicas de Atuação do Psicólogo na Educação Básica (2019), pensar a psicologia no contexto escolar é pensar que, [...] nossas ações devem pautar-se em tornar disponível um saber específico da Psicologia para questões da Educação que envolvam prioritariamente o fortalecimento de uma gestão educacional democrática que considere todos os agentes que participam da comunidade escolar, e de formas efetivas de acompanhamento do processo de escolarização.

O dinamismo da vida escolar e o enfoque no processo de escolarização abrem o leque de análise para aspectos que André (1995), Proença (2002) e Lessa (2014) destacam, no que se refere à análise das diferentes dimensões a serem consideradas na dinâmica escolar, como: dimensão institucional, dimensão pedagógica, dimensão relacional, sociocultural e as políticas educacionais. Tais dimensões estão entrelaçadas o tempo todo na operacionalização do processo educativo e devem ser consideradas a partir de suas problemáticas históricas e sociais.

Para Nunes (2016), na diversidade e multiplicidade deste contexto, a atuação de psicólogos na Educação Básica torna-se de grande necessidade, posto que, as constantes mudanças sociais, provocam diferentes demandas e

necessidades educacionais. Para tanto, as demandas direcionadas ao psicólogo consideram a complexidade do fenômeno educativo e das relações estabelecidas no cotidiano escolar, o que exige o desenvolvimento de competências e a construção do processo de educação na escola.

Historicamente, os processos de avaliação e diagnóstico das dificuldades escolares apareciam carregados de rótulos e estigmas, mas que, foi se transformando em uma perspectiva crítica¹ de pensar e analisar com Patto (1990), e outros autores que engessaram uma corrente de (re)pensar as práticas e concepções sobre as questões educacionais. Assim como Martinez (2009), que salienta o processo considerando os espaços sócio relacionais, as dificuldades escolares, as situações diversas para a compreensão do fenômeno e delineamento de estratégias de ações psicopedagógicas para superar as dificuldades detectadas. Portanto, o psicólogo no contexto escolar, ao compreender os diferentes determinantes da ação educativa, pode auxiliar a orientação e instrumentalização para o desenvolvimento de diversas ações com a comunidade escolar responsável pelo processo de escolarização.

Assim como a Psicologia Escolar, os Assistentes Sociais vem atuando no campo da educação básica e da educação superior na perspectiva de garantir condições sociais e econômicas voltadas à permanência dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, bem como envolvendo suas famílias e comunidades.

¹ Patto (1984, 1999), pesquisas foram desenvolvidas a partir de uma concepção crítica por Tanamachi (2000), Souza (2000, 2002), Facci (1998, 2004a, 2004b, 2007), Machado (1997), Machado e Souza (1997), Meira (1997), Meira e Facci (2004), Moysés e Collares (1997), Souza (2007), Lessa (2014, 2023, 2024), Barroco (2007), Facci, Eidt, Tuleski (2006), Facci e Souza (2010, 2014), Vieira (2021), Facci, Leonardo, Souza (2019) entre outros autores.

A atuação dos Assistentes Sociais na educação básica se volta para a identificação, enfrentamento e superação das condições de vulnerabilidades sociais, que afetam diretamente o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, evitando o abandono escolar. Desta forma, as dimensões que particularizam o trabalho do assistente social nas políticas educacionais são: o acesso a educação escolarizada, a permanência, a contribuição para construção da gestão democrática e o empenho na luta pela qualidade socialmente referendada da educação (CFESS, 2013; Ferriz, Martins e Almeida, 2020).

Neste sentido, apresentamos neste artigo, a proposta do projeto executado no estado do Paraná, tendo como diferencial e principal enfoque, incluso em sua metodologia, o eixo de formação continuada para os profissionais da Psicologia e do Serviço Social.

A atuação de profissionais da Psicologia e do Serviço Social enquanto equipes multiprofissionais junto aos Núcleos Regionais de Educação do Paraná tem se apresentado como suporte fundamental aos diretores e equipes pedagógicas das escolas estaduais junto às situações de vulnerabilidade social e educacional dos estudantes. Essa colaboração ocorreu com base no trabalho conjunto de levantamento de dados pela equipe multiprofissional e da interpretação dos mesmos, por meio da elaboração de diagnóstico pela coordenação acadêmica, com a proposição de ações contextualizadas. A partir de tais orientações poderão ser criadas propostas e projetos coletivos voltados ao atendimento dos estudantes e suas famílias, fomentando a sua participação no ambiente escolar. Importante ainda a atuação na articulação e fortalecimento de uma rede de proteção social junto à outras políticas sociais e serviços já existentes no território onde se localizam as escolas estaduais, tais como: os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), os Centros de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS), as Unidades Básicas de Saúde (UBS), os Centros de Atenção

Psicossocial (CAPS) que constituem a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), quando necessário, também as instituições que desenvolvem Serviços de Convivência e de Fortalecimento de Vínculos, Conselho Tutelar, Sistemas de Socioeducação, Forças de Segurança, dentre outros.

Para tanto, esta ação apresenta-se como Projeto Integrado de extensão e pesquisa que, de acordo com o art.5º da Resolução CEPE 070/2012, da Universidade Estadual de Londrina; projetos integrados caracterizam-se como sendo, “aqueles que contemplam em todas as suas fases ou parte delas, ações conjuntas e inter-relacionadas nas áreas de Pesquisa/Ensino/Extensão”, justifica-se assim sua importância que além de contemplar a pesquisa e ações extensionistas, vislumbra a possibilidade de resposta às constantes mudanças sociais enfrentadas atualmente. Projetos que viabilizem o diagnóstico socioeducacional e formação continuada para os profissionais envolvidos são de extrema importância na comunidade escolar, pois oferecem uma visão clara e abrangente da situação atual, fornecendo informações sobre as características, condições e recursos disponíveis, ajudando a identificar oportunidades, desafios e necessidades existentes, além de fornecerem uma base sólida para identificar prioridades, estabelecer metas realistas e definir estratégias e ações adequadas para alcançar os objetivos desejados, sendo uma etapa essencial no processo de planejamento estratégico e avaliação de indicadores.

Além disso, diante dos problemas sociais vivenciados, por vezes também no âmbito escolar, com conseqüente prejuízos à saúde, bem-estar humano e ao processo educativo, acredita-se que o levantamento de demandas nas diferentes escolas, nos possibilitará por meio da formação continuada dos profissionais da Psicologia e Serviço Social, vislumbrar junto à comunidade escolar o planejamento de ações que possam minimizar o tempo gasto com urgências que poderiam ser evitadas bem como contribuir para o desenvolvimento de um ambiente mais salutar. A implementação e desenvolvimento

de atividades com esta magnitude visa auxiliar na eficiência global do projeto, amenizando os riscos e otimizando os resultados, atuando no enfrentamento do problema com as equipes, por meio da orientação, organização e acompanhamento das atividades propostas, que possam auxiliar no enfrentamento das demandas apresentadas no contexto escolar.

Neste artigo, apresentamos o projeto integrado de extensão e pesquisa, abrangendo todos os Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Estado do Paraná, onde ocorre a atuação de psicólogos e assistentes sociais.

Metodologia e Coleta de dados

A abordagem metodológica proposta caracteriza-se como sendo quanti-qualitativa, isto é, pela articulação entre métodos quantitativos e qualitativos de investigação (Poupart, 2008). Nesta direção, enquanto recurso de pesquisa, a proposta de vale da revisão bibliográfica, do levantamento documental e da pesquisa-ação junto com as equipes multiprofissionais constituídas por Psicólogos e Assistentes Sociais nos NREs.

No que tange a revisão bibliográfica, realizou-se uma busca permanente em periódicos, banco de teses e dissertações, livros acerca das temáticas afetas ao trabalho interdisciplinar e das equipes multiprofissionais na educação, bem como referências acadêmicas produzidas pelas áreas do Serviço Social e da Psicologia Escolar e Educacional acerca da atuação de psicólogos e assistentes sociais na educação básica.

Enquanto levantamento documental analisou-se as legislações, resoluções, orientações e demais materiais produzidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, assim como referências documentais de experiências similares

que vêm sendo realizadas em outras redes estaduais de educação no país. Serão levantados ainda as orientações e documentos produzidos pelo Conselho Federal de Psicologia, pelo Conselho Federal de Serviço Social, assim como pela Coordenação Nacional pela Implementação da Lei n. 13.935/2019 – Psicólogas/os e Assistentes Sociais na educação básica.

A metodologia da pesquisa-ação, como “linha de pesquisa associada a diversas formas de ações coletivas que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 2022), será o método utilizado durante todo o processo de execução das atividades nas escolas, por garantir diante dos objetivos propostos pelo projeto, os fundamentos qualitativos de nossa pesquisa. De acordo com o autor acima, a pesquisa-ação possui dois tipos de objetivos: do conhecimento e prático. O objetivo do conhecimento visa adquirir informações e dados que possam auxiliar na prospecção de ações de transformação da realidade. O objetivo prático tem como função levantar as possíveis soluções e proposições que possam contribuir para a realidade pesquisada. Tal abordagem, pressupõe uma aproximação da realidade que se busca compreender, por meio da interação entre pesquisadores, profissionais e campo de estudo.

Assim, os profissionais, no caso, os psicólogos e assistentes sociais envolvidos no projeto, utilizaram de instrumentos e procedimentos de pesquisa que possibilitaram o conhecimento da realidade escolar que conduz ao mapeamento diagnóstico socioeducacional das escolas.

Dentre os instrumentos e procedimentos utilizados neste trabalho, está a observação participante. A observação participante (Minayo, 2007) consiste na inserção do pesquisador em campo, fazendo parte do processo, interagindo com os sujeitos do contexto pesquisado. No caso deste projeto, a observação participante foi realizada quando das visitas às

escolas estaduais, previamente programadas em conjunto com as equipes do NRE e SEED.

O projeto possui como objetivo geral, desenvolver ações com levantamento de dados pela equipe multiprofissional para a elaboração de um diagnóstico socioeducacional no estado do Paraná, fornecendo subsídios para os profissionais da educação envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e ainda, identificar e mediar ações frente às necessidades comportamentais, psicopedagógicas e socioeconômicas dos estudantes da rede estadual de educação do Paraná.

O projeto resultou da conjugação de esforços por parte do Serviço Social Autônomo PARANÁ EDUCAÇÃO (Concedente), da Universidade Estadual de Londrina – UEL (Convenente) e da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina - HUTECH (Interveniente) para execução do Projeto Integrado de Extensão/Pesquisa.

Os órgãos envolvidos: Universidade Estadual de Londrina; Centro de Ciências da Saúde – CCS; Centro de Ciências Biológicas – CCB; Centro de Estudos Sociais Aplicados – CESA; Serviço Social Autônomo Paraná Educação; HUTECH - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina; Execução: Universidade Estadual de Londrina; Apoio: HUTECH - Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico do Hospital Universitário da Universidade Estadual de Londrina; PROEX/UEL – Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Sociedade.

A equipe do projeto se configura da seguinte forma:

- Coordenação Geral;
- Coordenação Acadêmica (Psicologia Geral, Psicologia Escolar e Serviço Social);
- Coordenação de Apoio;

- Colaboradores externos: Equipe de Apoio Multiprofissional;
- Estudantes de Graduação (Bolsistas e não bolsistas);
- Estudantes de Pós-graduação (Bolsistas e não bolsistas).

Buscando atender a natureza extensionista e investigativa do projeto, os procedimentos metodológicos foram integrados por sete eixos que buscaram contemplar as ações extensionistas em interação com as de pesquisa. Ratificamos que os eixos direcionaram as atividades de: 1) Formação continuada de assistentes sociais e psicólogos/os que atuaram junto às equipes de cada NRE; 2) Desenvolvimento de diagnóstico socioeducacional regionalizado; 3) Mapeamento e orientação para o envolvimento da rede intersetorial de proteção social básica nos territórios onde se localizam as escolas estaduais; 4) Mapeamento das demandas das escolas estaduais, por meio de levantamento junto às direções e equipes pedagógicas dos estabelecimentos de ensino e/ou por meio de visitas técnicas; 5) Orientações técnicas sobre questões afetas às demandas apresentadas pelas escolas por meio de atividades remotas e/ou presenciais; 6) Sistematização permanente das experiências desenvolvidas pelas equipes multiprofissionais nos NRE; 7) Elaboração de orientações para a atuação das equipes multiprofissionais. Todas as atividades foram realizadas por meio de plataformas virtuais, de acordo com as possibilidades, dinâmicas e necessidades levantadas em cada eixo, sendo executados concomitantemente, conforme analisados no próximo item.

Análise e discussão dos resultados parciais.

Eixo I – Formação Continuada

O grupo de 93 psicólogos e 59 assistentes sociais receberam link semanalmente com as palestras transmitidas

pelo Youtube com o material da apresentação disponibilizado no Classroom. Até julho de 2024 o total de lives formativas foi 48 no total. Os temas das palestras foram distribuídos em dimensões, a saber:

- Dimensão das Políticas Educacionais – aspectos legais, aspectos históricos, gestão, financiamento, planejamento, avaliação, influências internacionais;
- Dimensão da escola – conceito, estrutura e organização, gestão, relações sociais e de trabalho, condições de trabalho;
- Dimensão do currículo – conceito, projeto político pedagógico, organização do trabalho pedagógico, proposta curricular;
- Dimensão do exercício profissional e da permanência com qualidade – atribuições específicas, equipe multiprofissional, relações com a equipe pedagógica, educandos, pais e comunidade; trabalho em rede intersetorial nos territórios.

De acordo com as dimensões, alguns temas foram elencados e as palestras formativas foram distribuídas conforme um cronograma de datas e possibilidades dos palestrantes, sendo: As Referências técnicas para atuação do Assistente Social nas escolas; Referências técnicas para atuação do Psicólogo nas escolas; Psicologia Escolar: abordagem crítica; Fluxos e acesso a informações sobre matrícula, retenção, reprovação, evasão/abandono e outras; Políticas Educacionais no Brasil; Política de Educação Especial; Políticas Educacionais no Paraná; Concepção de Educação e de Escola; Índices e indicadores educacionais no Brasil e no Paraná - IDEB, EducaCenso e SERE-PR: UFPR; Implementação da Lei 13.935/2019: ABRAPEE , ABEP CEFEEAS/CREAS; Currículo e diversidade; Protocolos de orientação para Diagnóstico Socioeducacional Regionalizado a ser aplicado diretamente com equipes das escolas;

Organização do trabalho pedagógico na escola; Trabalho institucional e perspectiva crítica; Indicadores educacionais e instrumentos de análise institucional; Ensino, aprendizagem e desenvolvimento: atuação de psicólogos/as escolares; Projeto Político-Pedagógico; Expressões de violência no ambiente escolar: *bullying*, racismo, homofobia, xenofobia, etc; Serviço Social na educação e o projeto ético-político profissional: possibilidades e desafios na atuação profissional; Especificidades éticas e técnicas da atuação profissional junto às equipes escolares; Violência na escola, juventude e as redes sociais; Tendências sobre o processo de ensino-aprendizagem; Processos de Avaliação da Aprendizagem; Educação para as relações étnico-raciais – Lei 11.645/2008; Queixas escolares: compreensão e formas de intervenção do psicólogo escolar; Plano de Atuação da equipe multiprofissional; Diversidade sexual e de gênero na escola; Juventudes e racismo; Atuação na perspectiva da educação especial; Avaliação psicológica em uma perspectiva crítica; Tecendo redes de proteção social básica a partir da escola: ações com a rede intersetorial de serviços nos territórios; Medicalização e patologização na escola; Sistematização do trabalho multiprofissional na educação.

Ressaltamos que o eixo da formação continuada esteve como centro nas ações de planejamento e execução do projeto, por considerar ser de fundamental importância uma base teórico-metodológica consistente. Além disso, o projeto vem marcar um momento de extrema importância nas áreas, por ser a primeira experiência de atuação dos psicólogos escolares e assistentes sociais no estado do Paraná.

Eixo II – Diagnóstico Socioeducacional Regionalizado

Para realização do Diagnóstico Socioeducacional, contamos com a participação da equipe de apoio dos 17 supervisores para a formulação das questões. Foram formuladas questões nos mais diversos aspectos, com objetivo

de mapear as necessidades, fragilidades e potencialidades no contexto escolar.

Eixo III – Rede intersetorial de proteção social básica nos territórios

Orientações acerca do mapeamento da rede intersetorial de proteção social existente nos territórios onde se localizam os estabelecimentos estaduais de educação. Tal ação se apresenta fundamental para conectar as políticas, programas, equipamentos públicos, serviços, benefícios e profissionais de distintas áreas, voltando-as para a garantia da permanência de estudantes, bem como para a compreensão e discussão dos projetos político-pedagógicos das escolas estaduais.

Eixo IV – Demandas das escolas estaduais

As demandas dos colégios estaduais foram sendo apresentadas ao NRE, que por sua vez aos psicólogos. Assim, os psicólogos em conjunto com o ponto focal realizaram visitas técnicas, inicialmente em 10 escolas, e tiveram momentos de observação e interação com os pedagogos, professores e estudantes. Diante do observado, do vivido em campo, e com a orientação nas supervisões, as ações foram sendo planejadas.

Eixo V – Orientações técnicas permanentes

Semanalmente, o grupo de psicólogos e assistentes sociais estiveram em reunião on-line para supervisão das atividades desenvolvidas nos NRE. Todas as ações desenvolvidas sejam teóricas ou práticas foram lançadas em forma de diário de campo, com registros constantes, considerando a riqueza e a magnitude dos dados.

Eixo VI- Sistematização e análise permanente

Os dados levantados foram discutidos e analisados semanalmente nas reuniões da equipe de apoio. As reuniões ocorreram no LAPEE, Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da UEL.

Eixo VII – Disseminação da produção acadêmica

Em 2023, foram apresentados resultados parciais no XVI CONPE, em São Paulo, e pretende-se ainda, disseminar os resultados obtidos em outros eventos científicos e publicações, como forma de incentivo, e marcador de um momento histórico na área, assim como a necessidade do estado formalizar a contratação e concurso público, atendendo a demanda e a exigência da Lei Federal n. 13.935/2019.

Os eixos acima descritos, acontecem de forma conjunta, não obedecendo a uma linearidade. Importante ressaltar que o processo de construção e elaboração das ações, apesar de previamente estabelecidas no projeto, foram articuladas ao longo da execução do plano estratégico entre a coordenação acadêmica e a equipe de apoio, formada pelos profissionais supervisores do projeto.

A fase atual do projeto está na aplicação do Diagnóstico Socioeducacional Regionalizado enviado para todas as escolas do estado, o qual consiste em responder o formulário com questões que abarcam os dados da escola, a percepção da equipe gestora, professores e estudantes sobre os diversos temas. Esse levantamento do Diagnóstico Socioeducacional Regionalizado trará elementos importantes para análises e planejamento de ações de acordo com as demandas identificadas. Além disso, as equipes de Psicólogos e Assistentes Sociais mantêm a realização dos planos de ação nas escolas definidas como prioritárias por cada Núcleo Regional para as referidas ações.

Considerações Finais

Considerando a importância do projeto para a comunidade escolar e a força política que pode exercer na implementação da Lei 13.935/2019, ressaltamos alguns dados a seguir.

O projeto foi implementado pela Universidade e parcerias em outubro de 2023 e contou com edital de chamamento para Psicólogos e Assistentes Sociais.

Inicialmente, a proposta do projeto contemplava vagas para 200 Psicólogos e 100 Assistentes Sociais, mas no decorrer do chamamento do edital, apenas 93 Psicólogos assinaram o aceite e 59 Assistentes Sociais, número que se mantém no quadro de profissionais até o presente momento. Esses dados podem nos levar à hipótese de que como se trata de um projeto que possui duração de um ano, sem ainda previsão de continuidade e sendo a forma de contratação dos profissionais por RPA (Recibo de Pagamento Autônomo), não se conseguiu atingir o número de vagas ofertadas.

Dentre os psicólogos, 87% tiveram sua formação em instituição privada, 9% em instituição Estadual e 4% na instituição Federal. Os Assistentes sociais tiveram sua formação: 70% instituição privada, 26% instituição Estadual, e 4% instituição Federal, e 72% dos profissionais declararam ter em sua formação Pós-Graduação.

No que se refere às experiências profissionais, 50% não tem nenhuma experiência e 40% declararam ter até 02 anos de experiência, o que indica que os profissionais que aceitaram o desafio estão praticamente no início da carreira.

Ao serem questionados sobre a formação continuada ofertada como parte das atividades no projeto, 84% responderam extremamente relevante, 30% responderam muito relevante, e 09% responderam relevante, confirmando a importância e relevância da formação para a atuação.

Consideramos que os números não são suficientes para o desenvolvimento de uma proposta ampla de forma a atingir as necessidades da comunidade escolar.

No entanto, muitas são as dificuldades na efetivação de implantação da Lei. Dificuldades encontradas na dinâmica do trabalho de equipes multiprofissionais também podem ser mencionadas, tanto nas relações interpessoais entre os profissionais quanto nas dificuldades de aceitação da equipe dos núcleos regionais. Dificuldades de infraestrutura, como salas adequadas, bem como a disponibilidade de carro para os profissionais deslocarem até as escolas foram também enfrentadas.

Consideramos que o grande desafio em geral está no engajamento, valorização e investimento do governo para que a lei seja implementada de forma equitativa e ampla pelo estado. Essa experiência do projeto foi a primeira efetiva com a atuação de Psicólogos e Assistentes Sociais desenvolvendo suas atividades em equipe multidisciplinar pelo estado.

Consideramos ainda que, a parceria com a Universidade traz contribuições imprescindíveis ao processo de implantação da Lei, pois o formato trabalhado, onde a Formação Continuada aconteceu e acontece ao longo da inserção desses profissionais no contexto escolar promove condições de aprimoramento da prática e atendimento mais eficaz às demandas enfrentadas no dia a dia das escolas, pois os palestrantes que deram a formação, possuem uma trajetória excelente de pesquisa e prática sobre as questões que envolvem a atuação do psicólogo e do assistente social no contexto escolar.

Outra contribuição do projeto está em envolver alunos de graduação e pós-graduação para o exercício da pesquisa e extensão, além da disseminação acadêmica das ações.

Ressaltamos que a metodologia incluindo os momentos de supervisão com os profissionais do campo e os momentos de

formação são o diferencial para que as ações sejam embasadas em referenciais teórico-científicos.

Diante das demandas emergidas da sociedade no contexto escolar, ressaltamos a emergência da presença e atuação de Psicólogos Escolares e Assistentes Sociais na busca de um ambiente escolar de aprendizagem e desenvolvimento qualitativamente superior. Pautados numa perspectiva crítica de atuação, ancorados por referenciais teóricos consistentes e concretos, promovendo ações de igualdade e acesso a todos os estudantes de todas as classes sociais, cor e gênero, sem distinção, considerando que a escola ao disseminar os conhecimentos científicos, contribui para os processos de humanização. É por essa escola que lutam os Psicólogos Escolares e Assistentes Sociais.

Referências

- André, M. E. D. A. (1995) *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus (Série Prática pedagógica)
- CFP, Conselho Federal de Psicologia. (2021) *Psicólogas(os) e assistentes sociais na rede pública de educação básica: orientações para regulamentação da Lei no 13.935, de 2019* / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. 1 ed. Brasília : CFP.
- CFESS, Conselho Federal de Serviço Social. (2011) *Subsídios para o Debate sobre Serviço Social na Educação*. Brasília. Disponível em: <http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). (2019) *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* / Conselho Federal de Psicologia. 2. ed. Brasília : CFP.

- Ferriz, A. F. P., Martins, E. B. C.; Almeida, N. L. T. (2020) *A sistematização do trabalho de assistentes sociais na educação básica*. Salvador : EDUFBA.
- Martinez, A. M. (2009) Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicol. esc. educ.*, Campinas , v. 13, n. 1, p. 169-177. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020&lng=pt&nrm=iso>
- Minayo, M. C. de S.; Deslandes, S. F. e Gomes, R. (2007) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis, RJ : Vozes.
- Nunes, L. V. (2016) *Indicadores do perfil profissional do psicólogo escolar das equipes especializadas de apoio à aprendizagem da Secretaria de Educação do DF*. Dissertação de mestrado. UNB: Brasília.
- Poupart, J. et al. (2008) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Proença, M. (2002) Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva Histórico-Crítica em psicologia. In: Oliveira, M. K, Rego. T. C, Souza, D. T. R. (Orgs). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Lessa, P. V. (2014) *O Processo de Escolarização e a Constituição das Funções Psicológicas Superiores: subsídios para uma proposta de avaliação psicológica*. Tese Doutorado (IPUSP).
- Thiollent, M. (2022) *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez.

Sobre os autores

Adriana Regina de Jesus

Pós Doutora em Educação. Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Email: adrianatecnologia@yahoo.com.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9346-5311>.

Alex Eduardo Gallo

Doutorado pela Universidade Federal de São Carlos com período na *University of Western Ontario*, Canada. Professor Associado do Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento da UEL. E-mail: aedgallo@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3890-4270>

Alvaro Marcel Palomo Alves

Doutor em Psicologia. Professor Associado no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM. Líder do Grupo de Pesquisa LAEPSO. Email: ampalves@uem.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8320-3131>

Amanda Thuns Biazzi

Psicóloga formada pela Universidade Federal Fluminense. Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual de

Maringá. E-mail: amandabiazzi@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6446-5451>

Ana Cristina Paes Leme Giffoni Cilião Torres

Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP. Pós Doutorado em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista - UNESP- Assis. Professora Associada do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: acpaeslemetorres@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0978-780X>.

Ayran Vinicius dos Santos

Mestrando em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Email: vini.ayran@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2502-5258>

Bárbara Dalvanna de Souza Isidoro

Mestre em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: babiisidoro95@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1890-3371>

Bruna Saraiva Candeira

Psicóloga e mestra em psicologia (Universidade Federal do Piauí). Doutorado em andamento em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar (Universidade de Brasília). Email: brusaraivac@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3123-438X>

Daniele Dower Ronqui

Doutoranda em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina. Professora de Psicologia da Universidade Anhanguera de Londrina. E-mail: dowerdaniele@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5968-4070>.

Denise Kloeckner Sbardelotto

Doutora em Educação (UNICAMP), Pós-doutorado em Ciências da Educação (Universidade do Porto, Portugal). Docente nos cursos de Pedagogia e Psicologia do Centro Universitário UniFatecie. Email: deniseklsb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5693-4986>

Elaine Cristina Mateus-Santos

Pedagoga. Professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Estudante especial do doutorado e Mestre pelo Programa de Doutorado e Mestrado *Stricto Sensu* em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Educação Especial e Inclusiva, em Psicopedagogia, em Neuropsicopedagogia, em Gestão Escolar e Direito Educacional. Email: lainemateus7@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2481-0916>

Eneida Santiago

Doutora em Saúde Coletiva (Unesp-Assis). Orcid:
<https://orcid.org/0000-0002-5296-4341>. Email:
esantiago@uel.br

Fabiana Cristina Pereira

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário UniFatecie, especialista em Psicologia Organizacional. Email: fabianapereirapsi02@gmail.com. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0004-8298-357X>

Fábio Cardoso Lopes

Mestrando em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente da Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí (FATEC) e psicólogo da Prefeitura Municipal de Rio Branco do Ivaí. E-mail:
fabiocardosolopes_psicologo@outlook.com. ORCID:
<https://orcid.org/0009-0002-2738-9776>

Fábio Luiz da Silva

Pós-Doutor em Educação (UEL). Doutor em História (Unesp). Professor da Rede Pública do Estado do Paraná. Email: fls.londrina@yahoo.com.br. ORCID:
<http://orcid.org/0000-0002-2106-9408>.

Fauston Negreiros

Psicólogo, graduado pela Universidade Estadual do Piauí. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal

do Ceará. Pós-Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo – USP. Professor Associado da Universidade de Brasília (UNB). Email: fnegreiros@unb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

Fernanda Ribeiro Zacarias

Graduada em Psicologia pelo Centro Universitário UniFatecie. Email: psi.fernandazacarias@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5492-6873>

Francisca Bonfim

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar. Email: franciscapsicologadf@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1472-0151>

Geane de Jesus Silva

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar. Email: geanpeace@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4913-8118>

Katya Luciane de Oliveira

Professora Associada do Programa de Mestrado em Psicologia e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Bolsista Produtividade CNPq/Nível 2. E-mail: katyael@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2030-500X>.

Kleber Kurowsky

Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: kleber_lz@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0074-114>.

Leoni Maria Padilha Henning

Docente Sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL, integrante da linha 1, núcleo 1 – Filosofia e Educação. Formada em filosofia (UFPR/1974) com mestrado (MSU-USA/1976; ISU-USA/1991) e doutorado em educação (UNESP-Marília-SP, 2003). Pós-doutora em Filosofia (UFSC/2014). E-mail: leoni.henning@yahoo.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371>

Marcos Hirata Soares

Professor Associado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Enfermagem - Universidade Estadual de Londrina. E-mail: mhirata@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1391-9978>.

Maristela Rossato

Doutora em Educação (UNB). Email: maristelarossato@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6457-9005>

Natália Duarte Tinti

Graduada em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-3509-8018> E-mail: natalia.duarte.tinti@uel.br

Patricia Vaz de Lessa

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Pós Doutorado no Programa de Pós Doutorado Departamento de Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Personalidade. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE, e membro do Grupo de Trabalho de Políticas Públicas e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Professora Adjunto do Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina - UEL. E-mail: patricia.lessa@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4699-7573>

Rafael Bianchi Silva

Pós-doutorado em Psicologia (UEM). Doutor em Educação pela Unesp/Marília, Docente dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Email: rafael.bianchi@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1170-7920>.

Renata Naomi Sugiyama

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Londrina, Brasil. e-mail: renata.caetano@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1840-5603>

Roberta Ekuni

Doutora em Ciências (Psicobiologia), Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Londrina. E-mail: robertaekuni@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1490-0184>.

Samuel Bello Strass

Graduando do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). E-mail: samuel.bello.strass@uel.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-1166-6871>

Stela Martins Teles

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar. E-mail: teles.stela@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5098-7419>.

Sylvia Mara Pires de Freitas

Doutora pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (UEM), Líder do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Fenomenologia e Existencialismo

(LIEPPFEX) e Coordenadora do Grupo de Estudos em Fenomenologia e Existencialismo (GEFEX-DPI/UEM). Email: sylviamara@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5882-7065>

Telma Silva Santana Lopes

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Escolar. Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0001-5214-6755> Email: telsilsanlopes@gmail.com

Thaís Serafim

Doutoranda em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), membra do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia, Fenomenologia e Existencialismo. Email: serafim.sthais@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5517-7319>

Wagner Roberto do Amaral

Graduação em Serviço Social, Mestre e Doutor em Educação, Pós-doutorado em Estudos Interculturais pela Universidad Veracruzana/México) e Pós-doutorado em Educação Superior para Povos Indígenas na América Latina pela Universidad Nacional Tres Febrero/Argentina. Professor do Departamento de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina. Membro da Coordenação Nacional pela Implementação da Lei 13.935/2019 – Assistentes Sociais e Psicólogos/os na educação básica representando a Associação Brasileira

de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS). E-mail:
wramaral@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8555-5915>

