

A desk with books, a globe, and a pencil holder. The background is a blurred green chalkboard. The scene is lit with warm, golden light, creating a cozy and educational atmosphere. A large orange banner is overlaid on the top half of the image, and a smaller orange banner is at the bottom left.

# PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II: DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

José Alexandre de Lucca

Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

# SUMÁRIO

# APRESENTAÇÃO

Olá, caros estudantes,

com a intenção de promover o aprofundamento dos estudos sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, este material de suporte à disciplina Psicologia da Educação II, do curso de Pedagogia da Unicentro, auxiliará no percurso a ser trilhado.

Pensar as condições em que se processam as aprendizagens e quem são os sujeitos destes processos remete à necessidade de compreender conceitualmente este movimento tão interessante do desenvolvimento humano.

Neste material traremos a contribuição da perspectiva histórico-cultural para sustentar as posições que já apresentamos na disciplina anterior, principalmente sobre os supostos problemas de aprendizagem, fracasso escolar e a medicalização das complexas e contraditórias relações sociais e educacionais, pontualmente.

Destacaremos, ainda, a necessidade dos enfrentamentos cotidianos aos sucateamentos sucessivos do aparato educacional e como isso articula-se ao processo de formação crítica e transformadora.

Bons estudos!

## REVENDO A RELAÇÃO ENTRE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: os (des)caminhos no processo educacional

Ao utilizarmos as referências da Psicologia para compreender os processos do desenvolvimento humano, recorreremos a autores que em suas trajetórias pretenderam estudar e caracterizar os períodos da vida das crianças e, fundamentalmente, como elas estabelecem suas conexões e incorporam os diferentes aspectos do mundo em que estão inseridas.

O desenvolvimento humano e a aprendizagem estão intimamente articulados no processo de apropriação das condições da vida. Assim, no caso desta disciplina, tanto a perspectiva piagetiana como a de Vigotski são referências maiores pois, como se verifica, ambos os pensadores constroem as obras no fundamento da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Ambas as perspectivas traçam rotas muito distintas para a consecução das ideias.

Com o intuito de contribuir para a clareza do debate sobre o desenvolvimento, propomos articular reflexão que propicie aos estudantes fundamentos críticos para que se posicionem e não promovam interpretações e/ou práticas que estejam no campo da medicalização ou patologização.

É importante resgatar os conteúdos das leituras passadas, principalmente no que toca ao entendimento sobre medicalização.

Utilizamos como referência e acompanhamos as ideias de que medicalizar é promover explicações emprestadas do âmbito da medicina sobre as formas de ser no mundo apresentadas pelas pessoas e que não se enquadram naquilo que se convencionou denominar normalidade.

Assim, com esta discussão, trazemos como ilustração, a música *Paciência*, do compositor Lenine e a interessante contribuição e alerta para a necessidade dos corpos que pedem um pouco mais de alma.

Assistir ao vídeo e acompanhar, atentamente, a letra da música



Neste ponto, faz-se referência direta à disciplina passada em dois pontos: a questão da alma humana pensada pela psicologia e, também, a questão da medicalização/patologização tratada neste *e-book*, acompanhando ideias de Patto (1996, 2000, 2005), Collares e Moysés (1985, 1992, 1996, 2013). A velocidade da vida que não para, independentemente das necessidades de cada corpo-alma remete à inevitabilidade de compreender as relações nas instituições escolares

e educacionais. Nem todas as pessoas aprendem em um tempo padronizado, nem todas as pessoas compreendem ou sentem a relevância dos conteúdos de maneira uniforme.

Estas formas de ser/estar no mundo, geralmente, são influenciadas por condições socialmente determinadas incluindo-se aquelas que dizem respeito ao funcionamento institucional ou à influência de políticas mal geridas.

As políticas públicas em geral e, as de educação, especificamente não podem ser construídas unilateralmente por um país, como apontamos em outro trabalho (Lucca, 2016) ou acompanhando Oliveira e Souza (2013), Asbahr e Souza (2007), Souza e Rocha (2011) Silva e Barroco (2015). As políticas de Saúde e Educação são compostas a partir de interesses internacionais e repercutem em cada sociedade de formas distintas. Para dar um exemplo disso, vejamos o que diz uma representante portuguesa ao interpelar o primeiro ministro de Portugal sobre as condições de trabalho dos professores daquele país. Qualquer semelhança não é mera coincidência:

Deputada portuguesa denunciando a necessidade de se reduzir a relação estudantes/professor a fim de garantir melhorias no ensino:



Deputada portuguesa denunciando a falta de qualidade das merendas e a necessidade de melhor fiscalização sobre as empresas privadas fornecedoras de alimentos:



A rede de composição do mundo social é ampla, contraditória e, muitas vezes, de difícil identificação. Mais adiante traremos outro exemplo que toca ao processo de privatização da educação e aos interesses que subjazem a este movimento, também internacional.

Existem aspectos muito mais complexos a respeito das relações no mundo social do que simplesmente apresentar explicações reducionistas sobre caracteres orgânicos e individuais.

Ao produzir enquadramentos, profissionais de áreas como a psicologia, pedagogia, fonoaudiologia, entre outras, resgatam padrões uniformizantes, médias generalizantes cujo efeito é conduzir as

pessoas a situações de rotulação indevida. Há várias oportunidades em que isso ocorre: na definição do padrão de magreza para os corpos, quando se toma como modelo o funcionamento machista-patriarcal submetendo as mulheres, a heteronormatividade que se impõe à diversidade de orientações afetivas e sexuais, ao se definir como parâmetro de raça e etnia as sociedades brancas, ao idealizar o comportamento das crianças e aprendizes a partir de uma referência de disciplina, obediência e submissão (Patto, 1996), entre outros exemplos.

Nesse sentido, aquilo definido como normal serve para predizer pontos de referência para a produção das exclusões. Professores também assumem posições excludentes e/ou medicalizantes quando incorporam uma função que não lhes cabe, a de produzir diagnósticos.

Patto (1999) dá um exemplo de uso do parâmetro da normalidade na escola:

[...] quando os problemas de aprendizagem escolar começaram a tomar corpo, os progressos da nosologia já haviam recomendado a criação de pavilhões especiais para os 'duros da cabeça' ou idiotas [...] as crianças que não acompanhavam seus colegas na aprendizagem escolar passaram a ser designadas como *anormais escolares* e as causas de seu fracasso são procuradas em alguma anormalidade orgânica. (p. 63, grifos no original).

Na mesma linha, emprestamos de Hashiguti (2009, p. 47) a seguinte reflexão:

Nos casos em que os problemas de 'disciplina' e 'organização' dos alunos se mostram ainda mais 'complicados' do que o professor possa resolver, o caminho geralmente é recorrer à intervenção do coordenador pedagógico, depois, do diretor da escola e, depois, de profissionais da área de saúde. E é nesses episódios que se torna frequente o reconhecimento dos casos de 'dislexias', 'disfunções mentais' e de 'comportamento'. Quase nunca ocorre a reflexão sobre a forma como se têm dado os processos de aprendizagem no ambiente escolar e sua relação com a legitimação dessas doenças, isto é, quase nunca se estranha como a escola tem produzido suas próprias patologias, seus encaminhamentos e suas curas, num processo que a constitui imaginariamente no mesmo lugar do hospital e posiciona os professores como médicos.

Para além da lógica diagnóstica, a autora traz a necessidade de refletirmos sobre a crise do papel social que a classe profissional dos professores vivencia. Na ausência de políticas mais favoráveis, em âmbito mundial, diga-se de passagem, para qualidade das condições de realização do ensino e da aprendizagem, os professores, além de estarem adoecendo, justificam os supostos fracassos dos estudantes a causas oriundas, artificialmente, do campo médico.

Ao emprestar estas explicações dos manuais médicos que são compostos por descrições das patologias, suas possíveis causas e plausíveis tratamentos, atuamos de forma a patologizar as relações, os comportamentos, os desempenhos das crianças e adolescentes ou das pessoas em processo de escolarização. Ao usarmos da medicina as formas de promover diagnósticos e explicar os supostos desvios, atuamos de forma medicalizante.

A intenção é, exatamente, assim como fizeram várias pessoas no mundo acadêmico (ou não), dar a visibilidade para estas formas de atuação profissional em educação e, com isto, promover a abertura de um campo de diálogo para superar o que se define como um novo normal do fazer educacional.

Resgatamos Meira (2012, p. 141), para levantar questionamentos sobre este processo de medicalização/patologização do suposto fracasso dos estudantes:

Como explicar essa situação absolutamente evidente nas estatísticas educacionais? Qual seria a explicação para o fato de que os alunos permanecem na escola, mas não aprendem? A resposta que vem sendo dada de diferentes formas é clara: nem todas as crianças reuniriam as condições necessárias para aprender os conteúdos escolares. A escola é para todos, mas

nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais. Essa é a essência da patologização e o ponto de partida para a consolidação do processo de medicalização. Em síntese, a escola não cumpre sua função social de socialização do saber e produz problemas que serão tratados como demandas para a saúde em diferentes espaços sociais (escolas, serviços públicos de saúde, saúde mental e assistência social, consultórios etc.). A humanidade produziu inúmeras possibilidades de desenvolvimento, entretanto a grande maioria dos indivíduos encontra-se submetida a processos de empobrecimento material e espiritual. É nessa situação que se encontram as crianças e jovens cujas capacidades de desenvolvimento são aprisionadas nas redes da patologização que se tecem a muitas mãos no interior das escolas.

Isto é desenvolvimento sabotado. Se a educação, que é um campo promotor de transformações positivas na vida das pessoas produz frustrações e reafirma exclusões, consideramos que há algo de muito errado neste processo como um todo.

Para exemplificar esta situação, apresentamos do ilustrador Bill Watterson, criador das tirinhas Calvin e Haroldo (Calvin e Hobbes, no original em inglês) uma de suas provocações contundentes sobre o ser/estar criança, as relações escolares, a obrigatoriedade de resultados e o uso de fármacos eliminando infâncias:



Fonte: <https://livreopiniaio.com/2014/02/20/o-ultimo-quadrinho-de-calvin-e-haroldo/>

No papel de educadores atentos às condições da vida cotidiana, produtoras de exclusão, e outras formas de redução violenta da rica expressão humana, permite compreender que na interface entre Psicologia e Educação que se pretende de orientação crítica, há situações em que profissionais da educação se deparam com desafios da ordem do impossível ou inusitado sejam refletidas sob a luz de referenciais teóricos e metodologias que permitem a compreensão profundamente histórica e conjuntural das condições de ensino e das possibilidades de aprendizagem.

Na imagem abaixo destacamos o entendimento por crítica, resgatando de Ivo Tonet esta explicação:

#### CRÍTICA

“significa sempre a busca dos fundamentos históricos e sociais que deram origem a determinado fenômeno social, permitindo, com isso, compreender a sua natureza mais profunda e não simplesmente o questionamento de lacunas ou imperfeições”.

(TONET, 2013)

Ao tomarmos referenciais que permitem a análise das situações a partir de conceitos e/ou ferramentas rígidas e enquadrantes, uma possibilidade viável é compreender que a vida não cabe nestas caixas enrijecidas. Além disso, a iniciativa de se processar certa flexibilização ou relativização (sem ser relativista) permite que a aplicação da teoria/método não perca sua eficiência norteadora

e amplie as possibilidades de ação deste escopo acadêmico. Neste sentido, a concepção de educação, o entendimento sobre o papel da educação na vida das pessoas, em geral, e das crianças, especificamente, amplia o leque e a qualidade das ações.

No caso, como já dito, tomamos como pressuposto as orientações presentes na teoria histórico-cultural, acompanhando autoras/es como Tanamachi (2007), Tanamachi, Proença, Rocha (2000), Tuleski (2008) Saviani (2006, 2011). Por este referencial, a educação assume função primordial na tarefa de transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados.

Na continuação deste texto, a parte que segue é derivada de nossa tese de doutoramento (LUCCA, 2016) e a resgatamos a fim de consolidar a posição coerente de nossa perspectiva.

Nesse sentido, Vigotski aponta a evidente e intrínseca relação entre a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento humano. A aprendizagem é considerada por ele como condição imprescindível para o desenvolvimento. Embora aprendizagem e desenvolvimento não sejam processos equivalentes, eles constituem uma unidade:

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis

de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VIGOTSKI, 1998, p. 118)

Compreende-se, assim, que o desenvolvimento psicológico humano decorre da relação entre o sujeito e o mundo, mediado pelo conhecimento historicamente elaborado, que se objetiva na aprendizagem, em geral, e em condições organizadas de forma particular para esse fim, como é o caso da educação escolar (RIGON, ASBAHR e MORETTI, 2010).

Esse processo de apropriação da cultura humana é, pois, resultado da atividade efetiva do homem sobre o mundo. A esse respeito Rigon, Asbahr e Moretti afirmam:

Logo, é na relação com outros seres humanos, que a criança tem a possibilidade de se apropriar das obras humanas e humanizar-se. A esse processo, Leontiev denominou de educação. Esse é o principal motor de transmissão e apropriação da história social humana. Nessa perspectiva, a educação é o processo de transmissão e assimilação da cultura produzida historicamente, sendo por meio dela que os indivíduos humanizam-se, herdam a cultura da humanidade (2010, p. 27).

Nas palavras de Leontiev:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar desses resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, esse processo é, portanto, um processo de educação (1978, p. 290).

Como aponta Saviani (1994), no atual estágio de acumulação do conhecimento historicamente produzido em que nos encontramos, a escola surge como espaço de transmissão do saber sistematizado acumulado. A educação escolar assume, portanto, um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, de humanização. Como nos colocam Tuleski; Facci; Barroco,

[...] consideramos que a escola se constitui em espaço para a formação daquilo que não existe, mas pode vir a existir, visto que o conteúdo escolar provoca a emergência e o desenvolvimento das funções propriamente humanas: as funções psicológicas superiores. A escola, além de ensinar o conteúdo curricular,

provoca o desenvolvimento daqueles que por ela passam ou que nela atuam (com e sem deficiências); ou seja, ela é (ou deveria ser) uma instituição provocadora do processo de humanização. Ela, obviamente, não é a única instituição promotora deste processo, porém [...] sua atividade clássica de ensinar assume nele importância fundamental. A escola é fundamental para o desenvolvimento humano porque, da mesma forma que a ação produtiva do homem altera sua constituição biológica pela criação e uso de ferramentas, a apropriação de conhecimentos gera processos de raciocínio completamente novos, bem como novas necessidades de conhecer e raciocinar (2013, p. 289).

Tuleski; Facci; Barroco (2013) ressaltam o quanto a escola, em sua função educacional, assume papel central em nossa perspectiva. Entendemos que na abordagem da Psicologia Histórico-Cultural a escola passa de uma proposta pedagógica de reprodução de saberes para ser compreendida como um lugar histórico que subsidia a possibilidade da formação de consciências críticas sobre as determinações sociais, bem como o local que almeja e tenta concretizar uma sociedade igualitária (TANAMACHI; MEIRA, 2003; TANAMACHI, 2007, TANAMACHI, PROENÇA, ROCHA, 2000). Aqui o sentido de igualdade não é entendido como aquele posto pelo sistema neoliberal, o qual coloca os sujeitos como iguais apenas perante a lei e as oportunidades e desconsidera as diferenças de classes impostas pelo próprio sistema. Ao contrário, compreendemos que uma sociedade igualitária se constitui, como

proposto por Saviani (2005), sobre a igualdade real, que centra a igualdade essencial entre os homens e implica uma igualdade do acesso ao saber. Para isto os conteúdos devem permitir que o conhecimento seja difundido de uma maneira viva e atualizada.

Assim, no desenvolvimento das capacidades humanas, sob a perspectiva histórico-cultural, os processos educativos escolares têm papel essencial, já que na sociedade capitalista a escola é a instituição que reúne os conhecimentos de forma sistematizada (SUZUKI, 2012; FACCI, SILVA; RIBEIRO, 2012; TEMPLE, 2010; MARTINS, 2012).

Soares (2015) atenta para a importância da formação de conceitos no desenvolvimento humano, destacando, com base na Psicologia histórico-cultural, que o papel da formação de conceitos espontâneos, não científicos, diferencia-se dos conceitos científicos, escolares, no que tange ao desenvolvimento dos sistemas psicológicos superiores, destacando a superioridade dos conceitos científicos em relação aos conceitos espontâneos e ressaltando, por sua vez, a preponderância da educação escolar. A esse respeito a autora ressalta as contribuições de Saviani (2005), que considera artificial o estabelecimento da dicotomia entre os conteúdos científicos e os conteúdos espontâneos, pois não existe relação de oposição entre conceitos espontâneos e conceitos científicos, uma vez que a especificação da prática educativa define-se pelo caráter de uma relação, a relação pedagógica, que se trava entre não antagônicos.

Vigotski, ao tratar da diferença entre o aprendizado da criança em idade pré-escolar e o aprendizado escolar, esclarece que este último “[...] produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (1998, p. 110). É a escola, portanto, o local privilegiado para a complexa apropriação dos conteúdos sistematizados, o que, conseqüentemente, leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor, as funções psicológicas superiores emergem das funções elementares de origem biológica, mas têm um caráter sócio-cultural e apenas se desenvolvem na relação com outros sujeitos, ou seja, em um contexto sócio-cultural.

As funções psicológicas superiores, segundo Facci (2004), apenas se desenvolvem a partir das formas superiores de conduta, que são produtos da evolução histórica. É a apropriação da cultura humana que leva os indivíduos a pensar de forma humana, pois ao utilizarem os signos sociais, ao fazerem relações com os fatos e objetos apreendidos, é que os indivíduos podem compreender a realidade social e natural. Assim, compreende-se que o conhecimento produzido historicamente pela humanidade deve ser socializado, sendo a escola o lugar privilegiado para tal.

Temple aponta que:

Na atividade de estudo, com a orientação do professor, o aluno pode apropriar-se da experiência histórico-social por meio das diversas esferas de conhecimento da ciência. É nesse processo de apropriação do mundo externo, por meio do processo de internalização, que o aluno desenvolve as FPS. A educação, se corretamente organizada, constitui a forma universal e indispensável ao desenvolvimento do processo intelectual (2010, p. 237).

Assim, na perspectiva vigotskiana fica claro o grau de dependência do desenvolvimento psíquico em relação à educação escolar. Ficam evidentes as diferenças qualitativas entre o ensino orientado por conceitos espontâneos e aquele que visa o desenvolvimento de conceitos científicos (MARTINS, 2011).

Duarte afirma que:

Cabe ao ensino escolar, portanto, a importante tarefa de transmitir à criança os conteúdos historicamente produzidos e socialmente necessários, selecionando o que desses conteúdos se encontra, a cada momento do processo pedagógico, na zona de desenvolvimento próximo. Se o conteúdo escolar estiver além dela, o ensino fracassará porque a criança é ainda incapaz de apropriar-se daquele conhecimento e das faculdades cognitivas

a ele correspondentes. Se, no outro extremo, o conteúdo escolar se limitar a requerer da criança aquilo que já se formou em seu desenvolvimento intelectual, então o ensino torna-se inútil, desnecessário, pois a criança pode realizar sozinha a apropriação daquele conteúdo e tal apropriação não produzirá nenhuma nova capacidade intelectual nessa criança, não produzirá nada qualitativamente novo, mas apenas um aumento quantitativo das informações por ela dominadas (2001, p. 98).

Para Vigotski, o processo pelo qual se desenvolvem os conceitos exige uma série de funções, como a atenção voluntária, a memória lógica, a comparação, generalização, abstração, entre outras. Por consequência, diante de processos tão complexos, o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento não pode ser simples. Assim, ao assumir o caminho da simplificação do ensino, o professor conseguirá apenas a assimilação de palavras, culminando em um verbalismo simulador da internalização de conceitos (MARTINS, 2011).

Para Soares (2015) a possibilidade de uma educação cuja finalidade seja a emancipação é encontrada na pedagogia concreta, a Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Saviani sobre as bases de uma

concepção dialética da educação, a qual considera os educandos como sujeitos concretos, ou seja, sínteses das relações sociais. Também Martins (2011, p. 211) adota a Pedagogia Histórico-Crítica em sua tese de livre-docência, considerando que “[...] não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico, uma vez que, como preconizado por Vigotski, não são quaisquer aprendizagens que o promovem.” A autora afirma ainda que

Não sem razão, temos afirmado que os princípios que sustentam a pedagogia histórico-crítica são aqueles que, de fato, compatibilizam-se com os preceitos da psicologia histórico-cultural, não apenas em razão do estofo filosófico comum, mas sobretudo pela defesa intransigente de uma educação escolar que prime pelo ensino de conceitos científicos, sem o qual, como exposto, a capacidade para pensar dos indivíduos resultará comprometida (MARTINS, 2011, p. 221).

Para que a sociedade alcance o mais alto grau de humanidade, deve, necessariamente, apropriar-se do legado cultural produzido historicamente pela mesma humanidade, e cabe à escola promover o ensino com vistas a essa apropriação. É neste espaço privilegiado que se tem a função de ensinar os conhecimentos científicos que suplantarão aqueles advindos do senso comum.

Apropriar-se do patrimônio mais elaborado da humanidade é condição imprescindível para que o indivíduo possa se transformar em membro efetivo do gênero humano: essa é a tarefa essencial da educação (TONET, 2012). Como coloca Saviani, “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (1994, p. 24).

Nas palavras de Soares

[...] compreendemos que somente quando os indivíduos singulares puderem se apropriar dos elementos necessários à sua formação como seres humanos, ou seja, puderem se apropriar da cultura historicamente produzida, será atingido o objetivo da educação escolar. Isto significa dizer que a base dessa apropriação é toda a objetivação da humanidade ao longo de sua história. (2015, p. 160).

A escola, para cumprir sua função e se constituir como meio promotor de emancipação necessita de um conjunto de elementos a serem levados em conta. Saviani (1994) elenca-os da seguinte maneira: a natureza e especificidade do trabalho da escola pelos conteúdos selecionados e organizados com a prática diária; a competência técnico-pedagógica do professor para fazer a seleção e os procedimentos de ensino, bem como seu compromisso com a emancipação dos sujeitos; o lugar do professor como coordenador da ação educativa e o trabalho coletivo; e a compreensão da escola como um local conservador e revolucionário que difunde a cultura verdadeira e fictícia ao mesmo tempo.

Martins (2007), apoiada nas ideias da pensadora Agnes Heller, afirma que o homem pode viver na cotidianidade a partir da aquisição de habilidades que se traduzem por seu desenvolvimento primário, entretanto, para desenvolver a máxima humanização deve emancipar-se, elevar-se acima da vida cotidiana. Este é um processo que não se realiza espontaneamente, o qual deve representar o desenvolvimento da consciência por meio da apropriação de conhecimentos, habilidades, métodos e técnicas necessárias ao homem para intervir na realidade como sujeito do desenvolvimento genérico da humanidade.

Com Tuleski (2013), constata-se

[...] a necessidade de enfatizar, no trabalho de ensino-aprendizagem, a importância dos conhecimentos mais elaborados (dos conceitos científicos) e da própria práxis educativa para o rompimento deste processo de naturalização das relações sociais de produção capitalistas, de modo a assegurar a realização do ser genérico do homem, isto é, a constituição plena de suas funções psicológicas superiores. (p. 297).

Reafirma-se, assim, que é o ato educativo promotor de condições emancipatórias, efetivamente humanizadoras. Não se pode negar a importância do processo de escolarização no desenvolvimento humano quando tomamos por referência a teoria histórico-cultural. Dá-se a

partir disto que é pertinente atentar para o modelo educacional que se sobressai em cada conjuntura e época; que constrói concepções direcionadoras da sociedade ao mesmo tempo em que é por elas constituído, num interjogo dialético.

Sendo a educação social e historicamente condicionada pelos interesses atrelados ao capital, Saviani (2005), ao tratar das teorias crítico-reprodutivistas da educação, apesar das críticas, diz das relevantes contribuições que elas trouxeram, qual seja: “[...] a escola é determinada socialmente.” e de que “[...] a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos” e sendo assim, “[...] a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade” (p. 30).

Com isso, pretendemos defender que a função de educadores não é somente um replicar de normativas burocráticas, mas que se encontre o que há de mais humano e imprevisível no encontro educacional e formativo. Na lógica do sistema capitalista, a eficiência e o mérito se sobrepõem ao que há de mais humano, pois tudo e todos estão/são convertidos em coisas, em mercadorias. Educação não pode, não deve ser vista como negócio lucrativo ou uma mercadoria.

Sobre isto, sugerimos os vídeos abaixo:

No primeiro há a apresentação de como ocorre o sucateamento e a privatização da educação:



O segundo vídeo trata da análise de uma proposta de política privatista das escolas estaduais:



Se a educação direciona-se para a formação humana, reiteramos que isso não é compatível com a formação de sujeitos alienados e subjugados à condição de mercadoria. A democracia só ocorre plenamente, não pelo simples ato de votar, por exemplo, mas pela ampla capacidade de cada sujeito realizar escolhas conscientes e críticas sobre os rumos que cada candidato oferece, nas propostas.

Neste caso, somente uma educação laica, pública e de ótima qualidade, comprometida com o bem social e não com a lógica de mercado, oferta estas condições.

Feita esta explanação, retomemos à proposta da disciplina e do *e-book* que é a formação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano pois é muito clara a inevitabilidade da associação entre formação escolar (aprendizagem e desenvolvimento) e a consequente inserção dos sujeitos aprendizes, no mundo tal como está.

A formação crítica e continuada de professores é condição única para que a escola e a educação como um todo sejam efetivamente transformadas e não sejam, simplesmente, objeto de campanhas publicitárias vazias. É preocupante a ausência de estofos em campanhas que dizem que a educação, como está, não funciona e precisa de mudanças, mas sem nunca apontar uma direção, uma única proposta condizente com um projeto de emancipação humana. O vídeo que disponibilizamos acima, em que os jovens debatem os interesses por trás de certas mudanças, deixa isso muito claro.

Como ilustração derradeira, trazemos a clássica frase de Darcy Ribeiro: “[...] a crise na educação brasileira não é crise, é um projeto.”

Quando, na sociedade, se construir condições para que se passe da situação de luta pela satisfação das necessidades para a de liberdade para exercitar o estar no mundo mais qualificado e emancipado, haverá a condição para que cada qual ofereça aquilo que possui, de acordo com suas capacidades reais e concretas, a cada qual por suas necessidades, paraseando Vigotski e Marx.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa intenção com a produção deste material e sua articulação direta com os demais conteúdos da disciplina é o de promover o debate ilustrado sobre as complexas e contraditórias dimensões do fazer educacional, mesmo quando orientado por perspectiva teórico-metodológica crítica, tal como a teoria histórico-cultural.

Ao nos apropriarmos dos desafios e caminhos a serem trilhados, tomamos consciência de como atuar profissionalmente mas, antes de tudo, lançamos luzes para o imprescindível envolvimento comprometido com as questões sociais impostas na sociedade marcada por profundas desigualdades e oportunidades.

Assumir esta postura, desde a formação, favorece para que, num futuro próximo, de fato, tenhamos um grande número de educadores atuando de forma crítica e transformadora da realidade posta. Que a indignação não arrefeça, que possamos manter o espírito inquieto e a unidade entre a categoria de educadores para com a finalidade maior de contribuir para a construção de uma nação soberana, de fato.

Para isso acontecer nesse futuro, os passos transformadores precisam ser dados agora, no presente. Forjar as características relevantes para que as lutas vindouras sejam consagradas de vitórias dos povos oprimidos e excluídos.

Finalizamos com trecho de música cantada por Mercedes Sosa, como inspiração para as grandes mudanças na educação e sociedade brasileira, pois “[...] de nada vale se há uma criança na rua.”:

**A esta hora exactamente,  
Hay un niño en la calle...  
¡Hay un niño en la calle!**

**Es honra de los hombres proteger lo que crece,  
Cuidar que no haya infancia dispersa por las calles,  
Evitar que naufrague su corazón de barco,  
Su increíble aventura de pan y chocolate  
Poniéndole una estrella en el sitio del hambre.  
De otro modo es inútil, de otro modo es absurdo  
Ensayar en la tierra la alegría y el canto,  
Porque de nada vale si hay un niño en la calle.**

**(Canción para un niño en la calle,  
De Armando Tejada Gómez,  
Cantada por Mercedes Sosa)**



## REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. S. F.; SOUZA, M. P. R. Buscando compreender as políticas públicas em educação: contribuições da psicologia escolar e da psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.) **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 185-220.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Educação ou saúde? Educação x saúde? Educação e saúde! In: **Cadernos CEDES**. n. 15, São Paulo: Cortez, 1985. p. 7-16.

\_\_\_\_\_. O renascimento da saúde escolar legitimando a ampliação do mercado de trabalho na escola. In: **Cadernos CEDES**. n. 28. Campinas: Papyrus, 1992. p. 23-30.

\_\_\_\_\_. **Preconceitos no cotidiano escolar**. Ensino e Medicalização. São Paulo: Cortez-FE/FCM UNICAMP, 1996.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Orgs.) **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de vigotski**. Campinas: Autores Associados, 2001.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos CEDES** [online]. 2004, vol. 24, n. 62, pp. 64-81.

FACCI, M. G. D. Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?: reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (org.) **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011.

FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. J. L. Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. (org.) **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2012, p. 157-186.

HASHIGUTI, S. T. O discurso médico e a patologização da educação. **Trabalho em Linguística Aplicada**, Campinas, 48(1), Jan./Jun. 2009, p. 47.

LUCCA, José Alexandre de. **A saúde escolar na educação**: um recorte histórico desta modalidade de políticas no Brasil e Portugal. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese (Livre-Docência - Departamento de Psicologia) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (org.) **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, Alínea, 2012, p. 93-121.

MEIRA, M. E. M. Crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 1, Janeiro/Junho de 2012: 135-142., p. 141)

OLIVEIRA, F.; SOUZA, M. P. R. O que os projetos de lei sobre Dislexia e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: contribuições da psicologia escolar. In: COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Orgs.) **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 203-219.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

\_\_\_\_\_. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

RIGON, A. J.; ASBAHR, F. da S. F.; MORETTI, V. D. Sobre o processo de humanização. In: MOURA, M. O. **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber Livro, 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1994.

\_\_\_\_\_. **Políticas e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, R. I. M.; BARROCO, S. M. S. Psicologia, ideologia e políticas públicas para educação: reflexões necessárias. Em: ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R.; BARROCO, S. M. S. **Psicologia, políticas educacionais e escolarização**. Florianópolis: Pandion, 2015, p. 21-42.

SOARES, V. A. B. S. **Análise do binômio saúde – adoecimento de professores e alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2015.

SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In: FACCI, M. G. D.; MEIRA, M. E. M.; TULESKI, S. C. **A exclusão dos incluídos: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. Maringá: Eduem, 2011. p. 345-370.

TANAMACHI, E. R. A psicologia no contexto do materialismo histórico-dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. (Orgs.) **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 63-92.

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

TANAMACHI, E. R.; PROENÇA, M.; ROCHA, L. R. (Orgs.) **Psicologia e educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TEMPLE, G. C. A escrita na perspectiva histórico-cultural. In: SOUZA M. P. R. (org.) **Ouvindo crianças na escola: abordagens e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010, p. 229-256.

TONET, I. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TULESKI, S. C.; Facci, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia histórico-cultural, marxismo e educação. **Teoría y crítica de la psicología**, v. 3, p. 281-301, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE DO  
PARANÁ - UNICENTRO**

**NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - NEAD  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Machado Polon  
**Coordenador Geral Curso**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Aparecida Crissi Knuppel  
**Coordenadora Geral NEAD / Coordenadora Administrativa do  
Curso**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marisa Schnekenberg  
**Coordenador de Tutoria**

Prof. Ms.<sup>a</sup> Marta Clediane Rodrigues Anciutti  
**Coordenadora de Programas e Projetos / Coordenadora Pedagógica**

Espender Gandra  
Murilo Holubovski  
**Designers Gráfico**

Alain W. / Noun Project  
Aybige / Noun Project  
Jcomp / Freepik  
Lo444562783 / Pixabay  
Pedro Santos / Noun Project  
Raman Oza / Pixabay  
**Elementos gráficos**