

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

CAMILA SILVA MARQUES SERRATI

Registros Pandêmicos de Pausas e Travessias na Educação: um panorama dos processos de
medicalização a partir das vivências de professores(as)

Maringá
2025

CAMILA SILVA MARQUES SERRATI

Registros Pandêmicos de Pausas e Travessias na Educação: um panorama dos processos de medicalização a partir das vivências de professores(as)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade

Orientadora: Prof^a Dr^a Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Maringá
2025



Universidade Estadual de Maringá
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Programa de Pós-Graduação em Psicologia



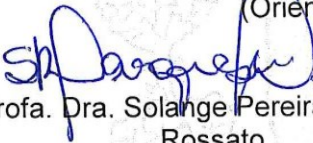
Camila Silva Marques Serrati

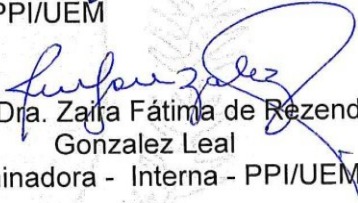
***Registros Pandêmicos de Pausas e Travessias na Educação: um
panorama dos processos de medicalização a partir das vivências de
professores(as)***

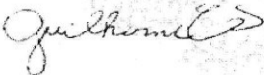
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

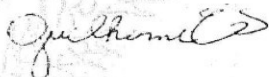
COMISSÃO JULGADORA


Prof.ª Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo
(Orientadora/Presidenta) – PPI/UEM


Prof.ª Dra. Solange Pereira Marques
Rossato
Examinadora - Externa - DPI/UEM


Prof.ª Dra. Zaira Fátima de Rezende
Gonzalez Leal
Examinadora - Interna - PPI/UEM


Prof.ª Dra. Camila Trindade
Examinadora - Externa - UNIDEP


Prof.ª Dra. Anabela Almeida Costa e
Santos Peretta
Examinadora - Externa - UFU

Aprovado em 17/07/2025
Defesa realizada por videoconferência

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S487r

Serrati, Camila Silva Marques

Registros pandêmicos de pausas e travessias na educação : um panorama dos processos de medicalização a partir das vivências de professores(as) / Camila Silva Marques Serrati. -- Maringá, PR, 2025.

214 f. : il., figs.

Orientadora: Profa. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2025.

1. Psicologia histórico-cultural. 2. Medicalização da educação. 3. COVID-19. 4. Prática docente. 5. Psicologia educacional e escolar. I. Leonardo, Nilza Sanches Tessaro, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDD 23.ed. 150.23

Dedico esta escrita a todas as pessoas que esperam a
transformação do Brasil por meio da Educação.

Agradecimentos

João Guimarães Rosa disse: “É junto dos pão que a gente fica mió”. Quero iniciar meus agradecimentos exatamente com essa frase. Vivenciar o doutorado enquanto trabalhava não foi tarefa fácil, e morar longe da universidade revelou-se um obstáculo ainda maior do que eu imaginava no início dessa jornada. Eu jamais teria conseguido sozinha. Foi apenas “junto dos pão” que me fortaleci – e, de fato, fiquei “mió”. Por isso, agradeço:

Aos meus pais, Silene e Deiby, por todo o esforço em me ensinar que a Educação transforma o mundo. Por cada renúncia feita para que eu pudesse estudar. Por terem possibilitado que eu fosse a primeira da família a ingressar no ensino superior e na pós-graduação. Esta conquista é de vocês também.

Ao meu marido, Bruno, pelo apoio incondicional e paciência ao longo dos anos. Ver você acreditar em mim sempre foi uma fonte de força.

Às minhas amigas, por serem colo, palavra, riso, choro, abraço e silêncio. Em especial: Monique, por cada corrida e pelo significado que cada treino teve para nós; Júlia, por cada palavra de ânimo e esperança; Jenifer, por cada troca de afeto, materiais e ideias.

À minha orientadora, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, pelo acolhimento nas ocasiões presenciais, pelos ensinamentos, pelo suporte contínuo e pela paciência em cada etapa deste processo. Agradeço profundamente pela confiança depositada em mim.

Às professoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Solange Pereira Marques Rossato, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal e Camila Trindade, pelas contribuições e palavras na banca de qualificação, que orientaram mudanças significativas tanto na escrita quanto no meu olhar sobre o trabalho.

Aos professores do PPI da UEM e do LAPSIHC, cujas orientações enriqueceram minhas leituras, reflexões e momentos formativos que levarei para sempre.

Aos participantes desta pesquisa, expresso minha sincera gratidão pela generosidade em compartilhar suas experiências, saberes e vivências. Cada relato, construído com confiança e disponibilidade, foi fundamental para a elaboração deste trabalho. Reconheço que, sem essa escuta atenta e comprometida, o percurso investigativo não teria alcançado a densidade e a potência que ganhou. Obrigada não apenas por contribuírem com dados, mas com sentidos que atravessam e enriquecem a reflexão sobre a realidade educacional.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a construção desta escrita. Este é mais um trabalho tecido por muitas mãos e afetos.

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente
vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

(Gonzaguinha, 1982)

Resumo

O presente estudo tem por objetivo analisar os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de medicalização da educação, a partir das vivências de professores(as) de Escolas Públicas de Educação Básica do noroeste do Estado de Minas Gerais. O estudo desenvolveu-se a partir de duas frentes, sendo elas: a pesquisa bibliográfica, com o objetivo de fazer um resgate dos processos de ensino e aprendizagem presentes em nosso tempo, entendendo o que tem sido esperado dos e pelos professores diante de tantas mudanças e avanços tecnológicos no campo da Educação. Ainda durante essa fase, buscou-se compreender como diversas políticas públicas – ou a falta delas – têm facilitado ou dificultado o trabalho de professores diante de um contexto de caos político e econômico, agravado pela pandemia de COVID-19. A outra frente envolveu a pesquisa de campo, com a participação de 7 professores que atuam em diferentes escolas públicas de Educação Básica localizadas numa mesma cidade do Estado de Minas Gerais. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais semiestruturada, composta por questões abertas para que fossem respondidas pelos profissionais. Os dados foram analisados a partir dos fundamentos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, que tem suas bases epistemológicas no Materialismo Histórico-dialético proposto por Karl Marx (1818-1883), tal método compreende os fenômenos estudados como inseridos em um determinado contexto histórico e cultural, almejando encontrar as contradições existentes nos mesmos. Os resultados apontam que a pandemia potencializou os processos de medicalização da educação, com o fortalecimento de um olhar clínico tanto sobre os alunos quanto sobre os próprios docentes. Constatou-se, ainda, o aprofundamento das desigualdades educacionais, a ampliação da presença da Psicologia Escolar nas instituições de ensino, a redefinição dos espaços e tempos escolares e a emergência dos afetos como dimensão central da prática pedagógica. Também verificou-se que a culpabilização das vivências docentes foi um dos principais fatores associados ao sofrimento e o adoecimento, contribuindo, de forma significativa, para a intensificação dos processos de medicalização no contexto educacional. Assim, conclui-se que o caminho para a desmedicalização da educação exige a construção coletiva de práticas pedagógicas carregadas de sentido, o fortalecimento das redes de apoio institucional e a formação crítica e comprometida de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Palavras- chave: Psicologia Histórico-Cultural; Medicalização da Educação; COVID-19; Psicologia Educacional e Escolar; Prática docente.

Abstract

This study aims to analyze the impacts of the COVID-19 pandemic on the processes of the medicalization of education, based on the experiences of teachers working in public basic education schools in the northwest region of the state of Minas Gerais, Brazil. The research was conducted through two main approaches: first, a literature review was carried out with the objective of tracing the trajectory of teaching and learning processes in contemporary times, seeking to understand what has been expected of and by teachers amidst numerous changes and technological advancements in the field of education. During this phase, the study also aimed to comprehend how various public policies—or the lack thereof—have either facilitated or hindered the work of educators in a context marked by political and economic instability, further exacerbated by the COVID-19 pandemic.

The second approach involved field research, which included the participation of seven teachers from different public basic education schools located in the same city in the state of Minas Gerais. Data were collected through individual semi-structured interviews composed of open-ended questions, allowing participants to respond freely. The data analysis was grounded in the theoretical framework of Historical-Cultural Psychology, which is epistemologically based on Historical-Dialectical Materialism as proposed by Karl Marx (1818–1883). This methodology understands the phenomena studied as situated within a specific historical and cultural context, aiming to uncover the contradictions inherent within them.

The findings indicate that the pandemic intensified the processes of medicalization in education, reinforcing a clinical gaze directed both at students and at the teachers themselves. The study also identified a deepening of educational inequalities, an increased presence of School Psychology in educational institutions, a redefinition of school spaces and times, and the emergence of emotions and affectivity as a central dimension of pedagogical practice. Furthermore, the research revealed that the blaming of teachers' lived experiences was one of the main factors associated with suffering and psychological distress, significantly contributing to the intensification of medicalization processes in the educational context. Therefore, the study concludes that the path toward the de-medicalization of education requires the collective construction of meaningful pedagogical practices, the strengthening of institutional support networks, and the critical and committed training of all individuals involved in the educational process.

Keywords: Historical-Cultural Psychology; Medicalization of Education; COVID-19; Educational and School Psychology; Teaching practice

Sumário

Introdução.....	10
Seção 1. A Pandemia de COVID-19	18
1.1 O panorama da pandemia no Brasil	18
1.2 A pandemia de COVID-19 e a Educação no Brasil: um olhar para o formato do trabalho docente	25
1.3 Medicalização da Educação e seus desdobramentos pós-pandemia de COVID-19...	30
Seção 2. Psicologia Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Humano	41
2.1 O Processo de desenvolvimento do psiquismo humano: o caminho para humanização	43
2.2 O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e atividade docente	48
Seção 3. A “Educação Tecnológica” e o Trabalho Docente	62
3.1 Novas e velhas tecnologias na educação	62
3.2 O trabalho docente frente às tecnologias e a pandemia	69
Seção 4. A pesquisa empírica: impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de Medicalização a partir das vivências de professores(as)	78
4.1 Método de análise.....	78
4.2 Percursos metodológicos	81
4.3 Apresentando o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE).....	83
4.4. Conhecendo os docentes e as instituições	87
Seção 5. Registros de pausas e travessias na Educação	98
5.1 A escola antes e durante a pandemia: “Acredito que a pandemia só expôs, tirou o véu.”	98
5.2 O trabalho docente na pandemia: “ <i>Se vira!</i> ”	104
5.3 O Ensino Remoto Emergencial: <i>Nada substitui a sala de aula</i>	131
5.4 Pandemia e Medicalização: a observância do professor ficou mais aguçada	152
Considerações finais.....	183
Referências.....	192
Anexo I.....	212
Anexo II.....	213

Introdução

“Ensinou que estudar é a melhor maneira de modificar o que não está bom e de contribuir para a sociedade.” Nilson Maria Pessanha, 72 anos (1948-2021) vítima do novo coronavírus em Campos dos Goytacazes (RJ). Não é um número”

“Ensinar era sua paixão. Dedicada e carinhosa, gostava de chamar seus alunos de “minhas crianças”. Núbia Pereira da Silva, 49 anos (1971-2020), vítima do novo coronavírus em Fortaleza (CE). Não é um número”.

O caminho percorrido

Um caminho é permeado por muitos olhares e vozes que nos marcam, que ajudam a desbravar o que vem pela frente e a encontrar trilhas diferentes. Escrever essa tese foi – tem sido – um exercício de olhar para todos os caminhos percorridos até aqui, dando espaço para todas as experiências e aprendizados que tive ao longo de todos esses anos... ou quase todos, pois acredito que apenas a escrita não é suficiente para expor tantas bagagens.

Ao longo da graduação em Psicologia, na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, me deparei com um grande interesse pelas disciplinas que voltavam o olhar para o desenvolvimento do ser humano. Por isso, uma de minhas primeiras experiências foi em um estágio e projeto de extensão universitária intitulado “Grupos de Desenvolvimento e Aprendizagem (GDA): atendimento às queixas escolares na Clínica Psicológica do Instituto de Psicologia da UFU (CLIPS – IPUFU)”, sob coordenação e supervisão da Prof^a Dr^a Maria José Ribeiro. O objetivo do GDA era realizar atendimentos a crianças com queixas escolares e suas famílias. Aliado ao projeto de extensão, que levava o mesmo nome, era realizado um evento anual para o compartilhamento de experiências. Fiz parte desse projeto por um ano e pude experimentar diferentes frentes de trabalho da Psicologia Escolar, o que fez com que meu interesse pela área aumentasse ainda mais.

Apesar do interesse que sempre tive pela Psicologia Educacional e Escolar, me permiti viver outra experiência que, apesar de ter acontecido em outra área, potencializou meu desejo de aprofundamento nas questões do desenvolvimento. Essa experiência foi mais um estágio e projeto de extensão, intitulado “Protocolo de Triagem Psicológica no Hospital Geral”, sob orientação e coordenação da Prof^a Dr^a Jeanny Joana Rodrigues Alves de Santana. O objetivo

era o aprendizado na utilização e aplicação de instrumentos psicológicos, assim como o desenvolvimento de habilidades para avaliação no processo de triagem. Essa vivência foi desafiadora, pois era possível perceber questões importantes relativas ao processo de desenvolvimento dos sujeitos, mas não havia tempo ou espaço para aprofundamento – visto que o projeto visava apenas à triagem em um hospital, onde a circulação de pessoas é grande e, geralmente, rápida.

Diante disso, voltei a priorizar as experiências no campo de atuação da Psicologia Educacional e Escolar, realizando meu terceiro estágio, “Intervenções do Psicólogo Escolar na Educação Infantil”, que se desenrolou em uma creche, sob orientação da Prof^a Dr^a Cirlei Evangelista Silva. Realizamos um trabalho com educadoras infantis da creche atendida, por meio de encontros formativos com leituras e conversas a respeito de temas trazidos pelas próprias educadoras, acerca de situações que consideravam desafiadoras no dia a dia. Os trabalhos realizados eram apresentados e compartilhados entre os estagiários.

Ao longo desse percurso, minha trajetória como pesquisadora teve início principalmente por meio da minha primeira experiência no GDA. Durante um ano de participação no projeto, surgiram inquietações que me impulsionaram a compreender um pouco mais as vivências das famílias de crianças encaminhadas para a clínica com queixas escolares. Assim, surgiu a ideia e o desejo de aprofundamento, resultando em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “A queixa escolar: os olhares e as vozes das famílias”, no qual fui orientada pela Prof^a Dr^a Viviane Prado Buiatti, e que posteriormente foi transformado em um capítulo de livro¹.

Esse foi o início de minha caminhada, amparada pela Psicologia Histórico-Cultural e pela Psicologia Educacional e Escolar Crítica, com leituras que seguem sendo referência ainda hoje. O incômodo que impulsionou meu TCC estava alinhado com o pensamento da vertente crítica da Psicologia Escolar, pois buscávamos sempre manter um olhar ampliado sobre os processos de escolarização, as relações estabelecidas e os atravessamentos sociais, culturais e históricos que envolvem o desenvolvimento humano. A escuta atenta às famílias, o cuidado com a forma como abordávamos as queixas escolares e o desejo de compreender os sujeitos em sua totalidade foram aspectos que marcaram profundamente esse trabalho e que reverberam em minhas escolhas atuais. Sendo assim, em 2018, dei início ao mestrado na Universidade

¹Buiatti, V. P.; Serrati, C. S. M. A queixa escolar: os olhares e as vozes das famílias. In: Claudio Gonçalves Prado; Fernanda Duarte Araújo Silva; Vilma Aparecida de Souza. (Org.). HISTÓRIA, POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS olhares sobre a docência e a gestão. 1ed.Ituiutaba: Barlavento, 2017, v. 1, p. 347- 375.

Federal de Uberlândia – UFU, com o intuito de aprofundar e continuar os estudos na área da Psicologia Escolar e Educacional, tendo a Psicologia Histórico-Cultural como base. Minha orientadora e grande parceira foi a Prof^ª Dr^ª Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, como sempre relato, um feliz encontro. O objetivo da pesquisa, intitulada “DesmedicalizArte: a Psicologia Escolar construindo práticas desmedicalizantes com professoras e educadoras”², foi elaborar práticas desmedicalizantes com professores e educadoras de uma Instituição Pública, através da Arte, focando no processo de desenvolvimento e de apropriação de cada participante. Entendemos que poderíamos gerar transformações e elaborar práticas desmedicalizantes dentro e fora da sala de aula, facilitando olhares que acolhem a pluralidade do ser humano.

Para isso, realizamos cinco Encontros Reflexivos com as professoras e educadoras dentro da escola em que trabalhavam, tendo a Arte como mote. Cada momento tinha a duração de duas horas ou duas horas e trinta minutos, nos quais havia um momento teórico e, sempre, uma vivência estética – assistimos a vídeos, ouvimos músicas, observamos uma obra ou construímos algo, como um desenho e mural, por exemplo. Reunimo-nos quinzenalmente, no contraturno, e as temáticas dos encontros foram: 1º Encontro: O olhar-professor; 2º Encontro: A medicalização dentro dos muros da escola; 3º Encontro: O trabalho do psicólogo aliado ao professor; 4º Encontro: Encerramento – Construindo práticas desmedicalizantes. Tivemos um único grupo, com 20 professoras, com participação livre, e todas as participantes estiveram presentes em todos os momentos.

Foi possível perceber algumas transformações, sendo uma delas a retomada do senso de coletivo entre as participantes, além de relatarem sentir a necessidade de mais momentos como os que tinham nos encontros, com espaços para escuta e fala. Na dissertação, analisamos como é construído o olhar-professor diante das questões medicalizantes tão enraizadas em nossa sociedade, assim como a potência transformadora da Arte (Serrati, 2020). Realizamos apresentações em congressos e publicações, dentre as quais destaco um capítulo de livro³, provenientes da pesquisa.

Pensar uma Educação Desmedicalizada é algo que vem sendo feito por diversos autores (Asbahr & Lopes, 2006; Buiatti, 2005; Machado, 2003; Patto, 2008; Souza, 2007; Viegas,

²Serrati (2020). **DesmedicalizArte: a psicologia escolar construindo práticas desmedicalizantes com professoras e educadoras**. 2020. 176 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.5012>.

³Marques Serrati, C. S., & Costa e Santos Peretta, A. A. (2021). A Arte como potência na prática da Psicologia Escolar: construindo ações desmedicalizantes. In: Flávia Cristina Silveira Lemos et al.. (Org.). Formação em Psicologia: entremeios da educação, trabalho, saúde e políticas sociais no ensino, pesquisa e extensão. 1ed.Curitiba: CRV., v. 13, p. 49-66.

Oliveira & Messeder, 2023), e segue sendo temática urgente diante dos acontecimentos vividos nos últimos anos. Com a finalização da pesquisa do mestrado, tive o desejo de dar continuidade mais uma vez, mas, agora, queria seguir com o trabalho já iniciado com as participantes da pesquisa. Isso porque entendemos que as transformações geradas precisavam ainda ser potencializadas, e havia ainda muito a ser feito – mas fomos pegas de surpresa. A defesa da dissertação aconteceu no dia 15 de outubro de 2020, Dia do(a) Professor(a), uma data simbólica com uma defesa atípica: online, devido às restrições impostas pela pandemia de COVID-19.

Em 26 de fevereiro de 2020, surgiu o primeiro caso confirmado de COVID-19 no Brasil. Em outubro do mesmo ano, já estávamos impedidas de nos encontrar presencialmente, devido ao distanciamento/isolamento social, uma medida adotada para conter a propagação do vírus SARS-CoV-2. A partir desse momento, a atenção ao que as escolas enfrentavam se intensificou, e a questão da Medicalização da Educação se tornou ainda mais urgente. Como as escolas, principalmente as públicas, dariam continuidade ao processo de ensino-aprendizagem? Como cuidar da saúde mental de professores e alunos? Como lidar com as já existentes dificuldades no processo de ensino-aprendizagem? Como fica a relação professor-aluno? Seria o cenário “perfeito” para que a Medicalização da vida fosse naturalizada? Inúmeras questões surgiram e nenhuma resposta que auxiliasse os trabalhos dos profissionais da área.

É diante desse cenário — que não pode ser respondido em um único estudo, mas que tem sido fonte de inquietações constantes — que propomos esta pesquisa. Assim, o objetivo principal é analisar os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de medicalização da educação, a partir das vivências de professores(as) de Escolas Públicas de Educação Básica do noroeste do Estado de Minas Gerais.

Entendemos que essas questões, que envolvem as profundas transformações na vida escolar e na saúde mental dos profissionais da educação, reverberam em histórias pessoais, como a de Núbia e Nilson, que foram homenageados no *Inumeráveis*⁴, um memorial dedicado a contar a história de cada uma das vítimas do coronavírus no Brasil. Após alguns meses, o número de vítimas crescia tão rápido que uma parcela do país naturalizou de tal maneira que, para eles, de fato, era apenas um grande número abstrato demais. Mas não são números. São vidas, famílias, histórias interrompidas cedo demais por uma tragédia que ninguém esperava ou estava pronto para enfrentar.

⁴ Para acessar o site e ler as histórias: <https://inumeraveis.com.br/>.

Assim, fica evidente que fazer uma pesquisa de campo no contexto da Educação – que foi também meu ambiente de trabalho – após o retorno das aulas presenciais graças à vacinação contra a COVID-19... quanta responsabilidade! Tentar escutar e compreender um pouco do que os professores da Educação Básica viveram: quanta responsabilidade! Enquanto fazia esse trabalho, me questionei diversas vezes sobre a falta de respostas ou encerramentos. Como se, ao escutar o que foi vivenciado, ou o que se passava no retorno para o presencial, eu, como psicóloga escolar e pesquisadora, devesse saber exatamente o que fazer. Foi preciso me lembrar constantemente de que Antônio Machado já havia avisado que *“o caminho se faz ao caminhar”*, e Gonzaguinha deixou marcado *“que se depende sempre de tanta muita diferente gente”*.

Não serão as/os psicólogas/os escolares que darão conta de todos os acontecimentos, de todo o processo de ensino-aprendizagem, de todo o acolhimento e cuidado que a escola e cada trabalhador-educador precisa. E, por mais que pareça óbvio pontuar isso, é necessário, pois vimos crescer a responsabilização individual dos resultados de trabalho – como se uma psicóloga na escola fosse capaz de realizar, sozinha, todas as transformações necessárias. A transformação é um trabalho que demanda coletividade, o que também foi enfraquecido durante o isolamento social – não que tenha começado nesse período. Os coletivos têm enfrentado uma longa trajetória de enfraquecimento no cenário neoliberal, onde prevalece a lógica do “cada um por si”, e nossos direitos, antes garantidos por lei, passam a ser vistos como privilégios.

Com isso, comecei a pensar que toda pesquisa acerca do tema e do período histórico vivenciado é importante: seja para retratar, conhecer, compreender, reparar, tentar responder e pensar caminhos para o futuro. Trata-se de algo inédito vivido no mundo todo, que não só nos impôs desafios, mas também trouxe medo, choque, mais desigualdade e horror.

A pandemia de COVID-19 tirou muitas vidas. Muitas pessoas não puderam se despedir, nem acolher seus amores em momentos de choro e dor. O Brasil, um país cheio de vida, cores e sons, se viu diante da tirania que impossibilitou a abertura de possibilidades para o povo brasileiro. A possibilidade de uma Educação que avança em melhorias, capaz de fazer as pausas e mudanças necessárias; a chance de uma saúde que investe e vê o retorno em insumos e recursos necessários. A tirania que atrasou a vacinação, que permitiu que tantas vidas se perdessem, sem ao menos tentar impedir. Pessoas sendo tratadas como meros números, números que só aumentavam a cada noticiário.

Entendo que essa é uma pesquisa que, assim como outras, carrega algo precioso: **memória**. O Brasil é um país que precisa resgatar suas memórias, sua história real e não a

história que é verdadeira para um e falsa para o outro. Somos um povo com história, com marcas e manchas. Somos um povo que precisa pensar recursos para que essas histórias não se percam, não sejam esquecidas. Acredito que muitas pesquisas entrarão nesse quadro de recursos históricos. Este estudo contém falas de educadores que trabalharam em meio ao luto, tentaram fazer da tela uma sala de aula, tiraram dinheiro do próprio bolso para ir até a casa de alunos em zonas rurais e, ainda assim, não receberam o devido salário, acolhimento e reconhecimento. Assim, espero que, juntamente dos avanços teórico-práticos, haja também o abrir de olhos para a condição dos trabalhadores da educação e para a história do povo brasileiro.

Para buscar edificar esse trabalho, o organizamos da seguinte forma: na seção *1. A pandemia de COVID-19* e *1.1 O panorama da pandemia no Brasil*, abordamos o impacto abrangente da pandemia de COVID-19 no Brasil, analisando tanto o contexto geral quanto suas repercussões específicas na Educação. Primeiramente, foi apresentado um panorama da pandemia no Brasil, incluindo dados relevantes e a evolução da crise sanitária no país. No item *1.2 A pandemia de COVID-19 e a Educação no Brasil: um olhar para o formato do trabalho docente*, foi analisado o impacto da pandemia de COVID-19 no sistema educacional brasileiro. Explorou-se como a pandemia afetou o setor educacional, destacando os desafios enfrentados e as medidas adotadas para mitigar seus efeitos. Além disso, foram discutidas as estratégias e iniciativas adotadas para tentar garantir a continuidade da educação durante a crise sanitária.

Em seguida, no item *1.3 Medicalização da Educação e seus desdobramentos pós-pandemia de COVID-19*, examinamos o fenômeno da Medicalização da Educação, que se refere à tendência de tratar questões educacionais e comportamentais como problemas médicos, frequentemente resultando no uso de diagnósticos e medicamentos. Discorremos sobre como a pandemia de COVID-19 pode ter influenciado esse processo, considerando os impactos no bem-estar e no desenvolvimento dos estudantes e docentes. Abordamos os desafios e as controvérsias relacionadas à medicalização no contexto educacional.

Na seção *2. Psicologia Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Humano*, exploramos a abordagem teórica que enfatiza o papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano. Discutimos os princípios fundamentais dessa teoria para o presente estudo, desenvolvida por Lev Vigotsky e seus seguidores, e como ela pode ser aplicada para compreender e promover o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos sujeitos. A análise incluiu a importância do contexto histórico e cultural na formação das funções psicológicas superiores e como essa perspectiva pode informar práticas educacionais e terapêuticas mais eficazes e inclusivas. Na subseção *2.1 O Processo de desenvolvimento do*

psiquismo humano: o caminho para humanização, buscamos aprofundar a compreensão acerca do desenvolvimento do psiquismo humano sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural. Ainda, exploramos como os processos psicológicos são formados e transformados através das interações sociais e culturais, destacando o papel fundamental da linguagem, da atividade e das relações sociais. Discutimos os mecanismos que levam à humanização, ou seja, à aquisição de características e habilidades que definem o ser humano como um ser social e cultural.

Já na subseção 2.2 *O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e atividade docente*, buscamos aprofundar nos processos de mediação e desenvolvimento entre os pares, tendo como base a teoria vigotskiana.

Dando continuidade, na seção 3. *A “Educação Tecnológica” e o Trabalho Docente*, 3.1 *Novas e Velhas Tecnologias na Educação* e 3.2 *O trabalho docente frente às tecnologias e a pandemia*, falamos acerca da implementação e uso das tecnologias dentro das salas de aula, assim como as condições de trabalho dos(as) trabalhadores neste cenário. Ao longo da escrita descrevemos impactos importantes tanto sobre a prática docente, quanto sobre o processo de ensino.

Adiante, na seção 4. *A pesquisa empírica: impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de Medicalização da Educação, a partir das vivências de professores(as)*, apresentamos o desenrolar prático da pesquisa. Em 4.1 *Método de Análise* e 4.2 *Percursos Metodológicos*, detalhamos a metodologia e o percurso metodológico adotado na condução da pesquisa. Descrevemos os métodos e técnicas utilizados para a coleta e análise de dados, incluindo a escolha da amostra, os instrumentos de pesquisa empregados, assim como os procedimentos de análise. Também abordamos as considerações éticas envolvidas na pesquisa. Em 4.3 *Apresentando o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE)*, dissertamos sobre o NAE de uma cidade de Minas Gerais, um núcleo que ganha vida a partir da Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Descrevemos os objetivos e as principais atividades do NAE, buscando expor seu papel na Educação. Na subseção 4.4 *Conhecendo os docentes e as Instituições*, fornecemos uma caracterização dos participantes e instituições envolvidas na pesquisa. Foram detalhadas as características das instituições educacionais participantes, destacando suas estruturas e recursos. Esta caracterização visou contextualizar os dados e fornecer uma compreensão mais aprofundada dos resultados obtidos.

Na seção 5. *Registros de pausas e travessias na Educação*, apresentamos os resultados da pesquisa empírica, analisando os dados coletados sobre os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de medicalização da educação entre professores e, consequentemente, sobre os alunos. Cada tema foi sempre discutido a partir de relatos dos

entrevistados, dialogando com a teoria. A análise incluiu a identificação de tendências, desafios e possíveis caminhos para mitigar os efeitos da medicalização no contexto pós-pandêmico. Em *5.1 A escola antes e durante a pandemia*, analisamos como a pandemia revelou e aprofundou questões estruturais e pedagógicas que já existiam nas escolas muito antes da crise. Exploramos como as fragilidades do sistema educacional, incluindo a desigualdade de acesso a recursos e apoio educacional, foram expostas pela pandemia, levando a uma reflexão sobre os aspectos que necessitam de transformação e fortalecimento. Em *5.2 O Trabalho Docente na pandemia*, discutimos os desafios enfrentados pelos professores durante a pandemia, incluindo a falta de preparo e os recursos limitados para a adaptação ao ensino remoto. Já na subseção *5.3 O Ensino Remoto Emergencial*, buscamos detalhar a transição abrupta para o Ensino Remoto Emergencial, destacando as dificuldades enfrentadas por toda a comunidade escolar. Discutimos as limitações e as tentativas de adaptação, enfatizando a importância da mediação presencial e das dinâmicas de aprendizagem que são difíceis de replicar em ambientes virtuais. Na *5.4 Pandemia e Medicalização*, exploramos como a medicalização da educação se comportou durante a pandemia, discutindo os desafios específicos de ensinar e aprender à distância, no formato remoto. Analisamos as dificuldades encontradas pelos professores, destacando a complexidade da tarefa de educar em um contexto de crescente medicalização do processo educativo. Na sequência, apresentamos a *Conclusão* deste estudo, na qual retomamos os principais argumentos desenvolvidos ao longo do trabalho, com ênfase nas implicações teóricas e práticas da medicalização da educação, especialmente à luz das transformações intensificadas pela pandemia.

Seção 1. A Pandemia de COVID-19

A pandemia de COVID-19 foi um evento que impactou profundamente diversas esferas da sociedade, transformando dinâmicas sociais, econômicas e de saúde pública em todo o mundo. No Brasil, os desafios impostos pela pandemia foram intensos, dadas as desigualdades estruturais do país e as dificuldades enfrentadas na implementação de medidas de contenção e mitigação da crise sanitária.

Por isso, é fundamental analisar o panorama da pandemia de COVID-19 no país, considerando não apenas os aspectos epidemiológicos, mas também as respostas institucionais, as políticas públicas adotadas e os efeitos diretos e indiretos sobre a população. Além disso, em uma pesquisa dedicada a compreender questões relacionadas à educação, esse contexto não pode ser ignorado, pois a pandemia também gerou grandes impactos no ensino, nas relações escolares e na inserção de novas dinâmicas educacionais. Compreender esse cenário permite refletir sobre as estratégias utilizadas para lidar com a crise e os aprendizados que podem orientar futuras ações em situações semelhantes. Para tanto, faz-se necessário abordar a trajetória da pandemia no país, destacando seus desdobramentos e impactos mais significativos.

1.1 O panorama da pandemia no Brasil

1
57
79
153
1.138
15.305
30.830
51.502
75.000
87.748
104.201 vidas eliminadas
as tantas mais
subnotificadas
descartadas
desapropriadas

*nas desigualdades impostas que uma pandemia expõe
 nossa baixa imunidade infectada de interesses perversos
 privadas
 no esgoto a céu aberto
 um reacionário em seu estado bruto, no poder, eleito e louvado por negacionismos
 conclamando a população vulnerabilizada para a morte, enquanto faz
 churrasco e ri das nossas desgraças
 nossas ignorâncias e crueldades históricas não reparadas.
 cada vida tem nome, endereço.
 como diz uma pichação que nos batemos outro dia,
 cada uma dessas mortes foi ou era o amor de alguém.
 (Carvalho; Oliveira; Ribeiro, 2020, p.25)*

A pandemia de COVID-19 começou a se espalhar pelo mundo em dezembro de 2019, quando foi detectado o primeiro caso na cidade chinesa de Wuhan. Em pouco tempo, o vírus se tornou um problema global, afetando diversos países e resultando em milhões de infecções e mortes. No Brasil, os primeiros casos foram confirmados em 26 de fevereiro de 2020, na cidade de São Paulo. Em março, o número de ocorrências começou a aumentar rapidamente, levando o país a implementar medidas de distanciamento social, com o fechamento de escolas, empresas e demais instituições. Logo, em maio de 2020, o Brasil atingiu o pico da primeira onda da pandemia, com milhares de novos casos e mortes sendo reportados todos os dias.

Desde então, a COVID-19 tornou-se uma das maiores preocupações do país, com o aumento constante do número de infectados e óbitos, até o momento em que a vacinação ampla foi concretizada. O cenário de enfrentamento ao vírus SARS-CoV-2 apresentou desafios até então impensáveis em diversas áreas da sociedade. Tal contexto provocou significativas mudanças na rotina, nos hábitos e nas relações sociais, educacionais e de trabalho. Uma das grandes alterações vivenciadas foi o distanciamento social, considerado uma importante estratégia para conter o avanço da doença, favorecendo a desaceleração da curva de contágio e de mortes e, consequentemente, aliviando o sistema de saúde, que se encontrava em colapso em meados de 2020.

No entanto, o sistema de saúde do país foi severamente afetado, com muitos hospitais chegando ao colapso devido ao aumento de casos. A falta de recursos, incluindo equipamentos de proteção e insumos médicos, representou um desafio constante na luta contra a pandemia. Máscaras passaram a ser de uso obrigatório para as pessoas que não tinham a opção de trabalhar

em casa. Escolas foram fechadas, empresas aderiram ao home office, eventos foram cancelados, e muitos trabalhadores autônomos precisaram adaptar suas atividades ao formato remoto para conseguirem sobreviver.

A falta de recursos não foi o único problema enfrentado durante a gestão da crise no país, e não se deu unicamente em razão da escassez provocada pelo contexto da pandemia. A corrupção, um dos problemas crônicos no Brasil, encontrou um cenário fértil durante a pandemia de COVID-19. Desde o início do surto, diversos crimes relacionados ao combate à doença foram registrados no país.

Uma das principais áreas de corrupção na pandemia foi no processo de compra de equipamentos e materiais hospitalares. Várias investigações⁵ revelaram que muitos contratos firmados para a aquisição de equipamentos de proteção individual (EPIs), respiradores e outros insumos foram superfaturados ou comprados de empresas sem licitação. Também houve casos de equipamentos e materiais comprados e que nunca foram entregues. Um exemplo emblemático foi o caso envolvendo a compra de respiradores pelo estado do Amazonas. O governo estadual pagou antecipadamente R\$ 2,9 milhões a uma empresa que nunca havia comercializado equipamentos médicos. Os respiradores jamais foram entregues, e a empresa desapareceu. O caso, até o momento da escrita deste trabalho, segue sendo investigado pela Polícia Federal.

Outro caso notório foi a prisão do ex-governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel⁶. Ele foi acusado de liderar um esquema de desvio de dinheiro público destinado ao combate à COVID-19. Segundo investigações⁷, empresas receberam pagamentos milionários em contratos superfaturados para a construção de hospitais de campanha.

Além de tudo isso, ainda houve gastos com compra, produção e publicização de medicamentos que eram incompatíveis com o uso médico no caso da COVID-19, como a ivermectina, um antiparasitário de uso comum. O uso da ivermectina na pandemia de COVID-19 no Brasil foi um tópico controverso e amplamente debatido. Inicialmente, houve interesse

⁵Algumas dessas investigações podem ser vistas em detalhes através da CNN Brasil, no link: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/quase-r-2-bilhoes-relembre-operacoes-da-pf-contradesvios-na-pandemia/> ou, ainda, no Gazeta do Povo: <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/corruptao-durante-a-pandemia-estados-municipios/>

⁶O desfecho do caso culminou na perda do mandato de Wilson Witzel e na sua inelegibilidade por cinco anos. Essa informação pode ser acessada no site do STJ: <https://www.stj.jus.br/sites/porta1p/Paginas/Comunicacao/Noticias/11022021-Corte-Especial-recebe-denuncia-contrawilson-witzel-por-corruptao-passiva-e-lavagem-de-dinheiro.aspx>

⁷As diversas investigações podem ser vistas em detalhes através da CNN Brasil, que realizou uma lista com os nomes e ações de combate a corrupção e investigação. Para acessar: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/quase-r-2-bilhoes-relembre-operacoes-da-pf-contradesvios-na-pandemia/>

em explorar sua eficácia potencial como tratamento para a doença, impulsionado por estudos iniciais in vitro e relatos anedóticos. No entanto, ao longo do tempo, a evidência científica acumulada não confirmou de maneira consistente os benefícios da ivermectina no tratamento ou prevenção da COVID-19. Organizações de saúde, como a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa)⁸, alertaram contra o uso indiscriminado da substância devido à falta de dados sólidos que respaldassem sua eficácia e preocupações com a segurança. O uso descontrolado da ivermectina destacou a importância de se basear em evidências científicas sólidas e seguir as diretrizes estabelecidas pelas autoridades de saúde em momentos de crise como a pandemia.

Diante de todo o caos sanitário e econômico, em uma tentativa de auxiliar a população de baixa renda, durante a crise econômica causada pelo Coronavírus, o Congresso⁹ criou medidas de auxílio financeiro para a população, o chamado Auxílio Emergencial, criado em 2020, no valor de R\$600,00 (seiscentos reais), que inicialmente teria a duração de três meses. Esse valor seria dobrado para as mulheres cuidadoras, em uma família monoparental. O recurso era destinado para trabalhadores de baixa renda e havia requisitos para se encaixar na medida, alguns deles eram:

- ter 18 anos de idade ou mais;
- não possuir emprego formal (com registro CLT ou ser servidor público) no momento da solicitação do benefício e, sendo trabalhador informal, estar inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) como autônomo, desempregado, contribuinte individual ou Microempreendedor Individual (MEI).
- não receber benefícios previdenciários do INSS, como, aposentadoria, Seguro Desemprego, Benefício Assistencial, ou qualquer outro programa de transferência de renda federal. A única exceção neste tópico era o Bolsa Família;
- Cada membro da família deveria receber até meio salário-mínimo (R\$ 522,50 em 2020) mensalmente ou ter renda familiar mensal total de até três salários-mínimos (R\$ 3.135,00);
- Não ter recebido mais de R\$ 28.559,70 em 2018 (faixa de isenção do Imposto de Renda);
- O Auxílio Emergencial era limitado a dois membros da mesma família.

⁸ Nota publicada pela ANVISA a respeito do uso indiscriminado da medicação: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2020/nota-de-esclarecimento-sobre-a-ivermectina>

⁹ Informações sobre o auxílio emergencial aprovado pelo Congresso podem ser acessadas por meio do da Agência Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/12/30/aprovado-pelo-congresso-auxilio-emergencial-deu-dignidade-a-cidadaos-durante-a-pandemia>.

A medida supracitada seguiu por um período maior ao inicialmente proposto, sendo válida durante o ano de 2021, com mudanças nos requisitos, sendo regulamentada pela Medida Provisória nº 1.039, de 18 de março de 2021¹⁰. Além de alterações nos requisitos, o valor passou a ser de R\$250,00 a cada mês por até quatro meses, e para as mulheres provedoras de família monoparental, o valor foi de R\$375,00 por mês, e, para pessoas que viviam sozinhas o auxílio era de R\$150,00 mensais, pelo mesmo período.

Porém, como erva daninha, a corrupção se fez presente em diversos casos registrados, uma vez que recursos foram solicitados por pessoas que, de fato, não necessitavam do auxílio, fazendo uso de informações falsas ou omitidas. Um caso que veio a público por meio da Gazeta do Povo e do G1, da Rede Globo, e que ilustra bem o cenário da época, foi o do empresário Luciano Hang, dono das lojas Havan, que teve o auxílio emergencial aprovado em seu nome. No entanto, diante da repercussão, ele negou ter recebido o benefício¹¹. Ao mesmo tempo, houve casos de pessoas em situação de rua que não conseguiram acessar as parcelas subsequentes do auxílio emergencial. Diante disso, o Ministério da Cidadania, à época, anunciou que os fraudadores seriam obrigados a devolver o valor recebido. Contudo, até o momento da escrita desta tese, não há confirmação de que todos os valores tenham sido efetivamente restituídos¹².

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva¹³, ainda no ano de 2020, mostrou que 3,89 milhões de famílias pertencentes à parcela mais rica da população brasileira, haviam pedido o auxílio emergencial, incluindo diversos candidatos¹⁴ a prefeito, vice-prefeito e vereadores com patrimônio declarado acima de 300 mil reais. A justificativa apresentada por essas pessoas era a de que também tinham direito ao benefício, pois estavam sendo afetadas e percebendo redução em seus rendimentos. A corrupção durante a pandemia de COVID-19 no Brasil é reflexo de um problema estrutural do país. história brasileira é carregada de exemplos de impunidade e o esquecimento é uma constante.

¹⁰A medida provisória citada já teve sua vigência encerrada, mas pode ser acessada no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Mpv/mpv1039.htm.

¹¹ Os seguintes jornais veicularam a informação, na época e podem ser acessados pelos links: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/03/apos-vazamento-de-dados-dono-da-havan-tem-nome-cadastrado-para-o-auxilio-emergencial.ghtml> e <https://www.gazetadopovo.com.br/republica/breves/dono-da-havan-teve-auxilio-emergencial-liberado-e-fala-em-fraude/>

¹² A respeito do processo de análise de fraudes e devolução: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/ministerio-da-cidadania-envia-novo-lote-de-mensagens-de-celular-para-orientar-devolucao-de-valores-e-denuncia-de-fraude>

¹³ Para ler sobre a pesquisa na íntegra, acesse: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/uol-39-milhoes-das-familias-mais-ricas-recebem-auxilio-de-r-600-diz-pesquisa/>.

¹⁴ Para entender mais sobre os candidatos, incluindo suas regiões de atuação no país, acesse: <https://exame.com/brasil/candidatos-ricos-receberam-mais-de-r-13-milhoes-em-auxilio-emergencial/>

Além de tudo isso, o país vivenciou mais um agravante – que afetou drasticamente as possibilidades de conter o avanço da doença, bem como de manter os serviços de saúde e de educação: o negacionismo. O negacionismo da pandemia de COVID-19 no Brasil foi um fenômeno que se intensificou desde o início da disseminação do vírus SARS-CoV-2 no território nacional. Esse movimento vai além da recusa em aceitar a gravidade da pandemia, incluindo também a desconfiança em relação às informações científicas e às medidas de controle recomendadas por especialistas e por organismos de saúde. Nas palavras de Caponi (2020, p. 211):

Particularmente, no que se refere à pandemia, esse negacionismo se traduz na aceitação de intervenções sem validação científica, como a divulgação e exaltação de uma terapêutica de eficácia não comprovada e com efeitos colaterais extremamente sérios como a cloroquina, ou a defesa de uma estratégia de intervenção que contraria a posição da Organização Mundial de Saúde (OMS), denominada por Bolsonaro como “isolamento vertical” (Caponi, 2020).

Para que a disseminação do negacionismo no Brasil acontecesse, vários fatores entraram em ação, e faz-se importante compreendermos cada um deles. O primeiro fator que teve um papel fundamental na promoção do negacionismo foi a liderança política, especialmente a atitude do governo brasileiro em relação à pandemia. O presidente Jair Messias Bolsonaro minimizou a gravidade do vírus, promoveu tratamentos sem eficácia comprovada (como o uso das supracitadas ivermectina e cloroquina) e desencorajou o uso de máscaras e o distanciamento social.

Logo no início do período pandêmico, o então presidente afirmou que estávamos em guerra¹⁵, porém não se referia à luta contra a COVID-19, mas sim contra prefeitos e governadores que defendiam as medidas de isolamento social. Essa postura potencializou a polarização que já existia desde o período das eleições, em 2018, entre apoiadores e críticos do governo, dificultando a adoção de estratégias de saúde pública. Ao defender medicações inapropriadas para o tratamento, uma parcela da população utilizava o argumento de que, havendo um remédio disponível, não haveria necessidade de permanecer em casa, tampouco de fechar as escolas.

Outro ponto fortemente relacionado ao citado anteriormente foi a desinformação. Vivenciamos, especialmente durante o período pandêmico, a disseminação de informações

¹⁵ Reportagem com a fala do então presidente, incluindo vídeos do momento citado: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/14/bolsonaro-fala-em-guerra-e-pede-que-empresarios-joguem-pesado-com-doria-contra-lockdown-em-sp.ghtml>.

equivocadas e teorias da conspiração por meio das redes sociais, que desempenharam um papel significativo no fortalecimento do negacionismo em relação à pandemia. Muitos brasileiros foram expostos a conteúdos que minimizavam a gravidade da COVID-19 e questionavam a eficácia das vacinas, quando, na verdade, o momento exigia diversas campanhas de informação que alcançassem os mais variados públicos no país, com linguagens acessíveis, capazes de promover a compreensão por parte de todos. Essas ações poderiam ter sido realizadas por meio de cartilhas, vídeos, panfletos, imagens, entre outros formatos – desde que não reproduzissem a desinformação. Ou seja, com o objetivo de informar a população sobre a veracidade dos fatos e os cuidados necessários durante o período.

Além disso, as dificuldades econômicas também foram utilizadas como estratégia para convencer a população de que não havia outra saída senão ignorar o isolamento social. Isso porque as medidas de lockdown e restrições de movimentação impactaram significativamente a economia brasileira, o que levou parte da população a questionar a necessidade dessas ações e a se opor a elas – incentivada, em alguns casos, por posicionamentos de governantes.

A polarização política no país também exacerbou o negacionismo, pois, em muitos momentos, a pandemia foi encarada por alguns como uma questão partidária. Isso dificultou a cooperação entre diferentes grupos políticos na luta contra a pandemia. Aqui, faz-se importante ressaltar a falta de coordenação já mencionada ao longo deste trabalho. A resposta à pandemia no Brasil foi marcada pela ausência de liderança e de organização entre os diferentes níveis de governo, com governadores e prefeitos adotando medidas diversas – e, muitas vezes, contraditórias. Isso gerou confusão na população e enfraqueceu a eficácia das ações de controle.

Os efeitos do negacionismo no Brasil foram significativos. O país enfrentou sucessivas ondas da pandemia, com um alto número de casos e mortes. Além disso, esse cenário levou à desconfiança em relação às vacinas –que chegaram tardiamente ao país –, o que resultou em uma taxa de vacinação mais lenta do que o desejado.

É importante destacar que o negacionismo da pandemia de COVID-19 não se restringiu ao Brasil. No entanto, as circunstâncias específicas do país – incluindo a liderança política e a polarização – acentuaram o problema. Enfrentar o negacionismo exige uma abordagem multidisciplinar, que inclua educação pública, promoção da ciência e da saúde, além de liderança política responsável e colaboração entre diferentes partes interessadas.

Escrever sobre isso e realizar uma pesquisa sobre o ensinar e o aprender durante a pandemia é também uma forma de narrar para não esquecer. Não podemos nos esquecer: foram

693.853¹⁶ vidas perdidas no período de 2020 a 2022 (CONASS, 2023). Muitas dessas perdas poderiam ter sido evitadas com medidas de prevenção que foram desprezadas, com recursos que foram desviados, equipamentos que nunca chegaram e, ainda, com a vacina que chegou tardiamente ao Brasil – em um processo de compra que também envolveu corrupção. O presidente da época, Jair Messias Bolsonaro, foi formalmente acusado de ter cometido nove crimes: prevaricação; charlatanismo; epidemia com resultado de morte; infração a medidas sanitárias preventivas; emprego irregular de verba pública; incitação ao crime; falsificação de documentos particulares; crime de responsabilidade; e crimes contra a humanidade¹⁷. É preciso que as autoridades investiguem e punam severamente os responsáveis, para que casos como esses não se repitam no futuro. Além disso, é fundamental que haja maior fiscalização e transparência nas compras públicas durante períodos de pandemia – e em qualquer outro momento –, não apenas na área da saúde, mas também na educação.

1.2 A pandemia de COVID-19 e a Educação no Brasil: um olhar para o formato do trabalho docente

Aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos.
(Galeano, 1989, p.14).

O que Galeano escreveu foi experienciado pelos brasileiros, e é possível resgatar, na memória, uma terrível fala de Abraham Weintraub, que foi Ministro da Educação entre 2019 e 2020, a qual ilustra um pouco do que foi vivenciado pelas escolas durante a pandemia de COVID-19: “No Brasil podem morrer, no máximo, 40.000 pessoas por coronavírus; esse é o número de mortos por ano no país por acidentes de trânsito. Não é necessário tanto alarme, é necessário voltar às aulas, abrir as escolas” (Weintraub, 2020)¹⁸.

A estratégia de isolamento social foi extremamente necessária para a população e para o sistema de saúde pública, pois, sem ela, o contágio e o número de vidas perdidas teriam sido

¹⁶ O site do Conselho Nacional da Secretaria de Saúde (CONASS) mantém todas as informações de casos confirmados e óbitos até o momento presente da escrita, sendo possível ter os dados de cada Estado ou de todo o país, como citado na pesquisa. Disponível em: <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/>.

¹⁷ Todas as informações acerca das acusações podem ser acompanhadas no site do Senado: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/10/20/com-nove-crimes-atribuidos-a-bolsonaro-relatorio-da-cpi-e-oficialmente-apresentado>

¹⁸ Weintraub, A. *Quarentena instalada por governadores, sem planejamento, é um crime*. Disponível em: <https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/weintraub-quarentena-instalada-por-governadores-sem-planejamento-e-um-crime.html>. Acesso em: 23 de out de 2023

ainda maiores. Dito isso, não podemos deixar de mencionar que, para muitos brasileiros e brasileiras, a possibilidade de trabalho remoto foi negada – não por necessidade (como foi o caso de médicos, enfermeiros e fisioterapeutas, por exemplo), mas por falta de opção.

Um dado que pode servir de exemplo são números assombrosos: enquanto cerca de 107 milhões de pessoas buscaram o auxílio emergencial no valor de R\$ 600,00, bilionários no Brasil aumentaram suas fortunas em 34 bilhões de dólares entre os meses de março e julho de 2020 (Oxfam, 2020)¹⁹. Além das fortunas, vimos crescer ainda mais: a fome, a pobreza, o número de mortos, o índice de violência contra as mulheres, a evasão escolar, as queixas escolares e a medicalização da vida – para citar apenas alguns pontos.

No campo da Educação, também foram implementadas várias políticas e estratégias para lidar com a interrupção das aulas presenciais e garantir o acesso à educação. No entanto, vale ressaltar que as abordagens e medidas variaram entre os diferentes estados e municípios, devido à descentralização das políticas educacionais no país. Desse modo, elencamos a seguir algumas das principais ações que foram citadas ou publicadas pelas Secretarias de Educação de cada estado, assim como pelas Superintendências Regionais de Ensino²⁰ – o que, infelizmente, não significa que foram implementadas:

- **Ensino remoto:** foi considerado a principal estratégia adotada. Escolas e instituições de ensino implementaram aulas on-line, videoconferências, transmissões televisivas e o uso de plataformas digitais, na tentativa de permitir a continuidade do processo de aprendizagem.
- **Distribuição de material impresso:** para tentar driblar as disparidades no acesso à internet e à tecnologia, algumas regiões optaram por distribuir material didático impresso aos alunos, como uma forma de minimizar prejuízos. No entanto, a simples entrega do material não garantia a efetivação do processo de ensino-aprendizagem.
- **Programas de capacitação de professores:** realizados com o objetivo de preparar os docentes para o uso de tecnologias e métodos de ensino remoto, buscando garantir a qualidade do ensino durante a pandemia. Cabe ressaltar que essas capacitações também ocorreram on-line, o que dificultou a participação e a aprendizagem de muitos educadores que, justamente, ingressaram nesses cursos por não dominarem os recursos digitais

¹⁹Relatório da Oxfam Brasil, 2020. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/noticias/bilionarios-da-america-latina-e-do-caribe-aumentaram-fortuna-em-us-482-bilhoes-durante-a-pandemia-enquanto-maioria-da-populacao-perdeu-emprego-e-renda>

²⁰ Nos sites de cada Superintendência Regional de Ensino, é possível encontrar as Cartilhas distribuídas para as escolas, e demais orientações sobre os cuidados que foram necessários nesse período.

- **Adiamento de avaliações e exames:** muitos estados adiaram provas e exames, como o ENEM, na tentativa de evitar prejuízos aos estudantes em decorrência da ausência de aulas presenciais.
- **Programas de alimentação escolar:** houve a tentativa de manter a política de alimentação por meio da distribuição de cestas básicas aos alunos em situação de vulnerabilidade social.
- **Parcerias com emissoras de TV e rádio:** algumas regiões estabeleceram parcerias com meios de comunicação para transmitir aulas, visando tornar os conteúdos mais acessíveis a um público amplo.
- **Retorno gradual às aulas presenciais:** com o avanço do desenvolvimento das vacinas, seguido da vacinação em massa e da diminuição dos casos, alguns estados organizaram o retorno gradual às atividades presenciais, estabelecendo protocolos sanitários rigorosos, como o uso obrigatório de máscaras e o distanciamento entre os estudantes.

No entanto, é importante enfatizar o que temos exposto neste trabalho: a pandemia de COVID-19 evidenciou desigualdades educacionais preexistentes no Brasil, uma vez que muitos estudantes não tinham acesso adequado à tecnologia ou condições apropriadas para o ensino remoto, apesar de alguns esforços por parte do governo e dos profissionais das instituições escolares. As políticas educacionais implementadas tiveram que lidar com inúmeras disparidades e, apesar de algumas tentativas, é possível afirmar que não foi garantido a todos os estudantes o acesso a oportunidades igualitárias de aprendizagem – assim como também não era possível antes do surgimento da pandemia.

No estado de Minas Gerais (MG), por exemplo – região foco deste estudo –, as escolas passaram a operar em “Regime Especial de Atividades Não Presenciais” (REANP) a partir do dia 18 de maio de 2020. Desde então, o Governo do Estado de MG disponibilizou os Planos de Estudos Tutorados (PET)²¹, material a ser utilizado durante esse período, que, à época, poderia ser acessado por meio do site do programa *Se Liga na Educação*, transmitido pela Rede Minas e disponibilizado no aplicativo *Conexão Escola* (por meio de download na *Google Play Store*). Para os alunos que não tinham acesso à internet – sendo, no caso da região onde a pesquisa foi realizada, a grande maioria da zona rural –, os PETs foram impressos e entregues diretamente nas residências dos estudantes²². De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas

²¹ Todos os PETs, desde o início do Ensino Remoto Emergencial, podem ser acessados através do site: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/REANP-2020>

²² Essas informações podem ser encontradas em detalhes no site da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, ou ainda, na plataforma “Se Liga”: <https://seliga.educacao.mg.gov.br/se-liga-2022>.

Gerais (SEE-MG), o PET foi uma ferramenta extremamente importante, ofertada aos alunos da rede pública como uma alternativa para a complementação e continuidade do processo de ensino e aprendizagem durante o período de isolamento social no estado.

Diante desse cenário no âmbito educacional e escolar, é nítido que ainda temos muito a questionar e refletir sobre os destroços deixados pela pandemia. Diversos desafios que já vinham sendo enfrentados na educação muito antes do cenário pandêmico – como a evasão escolar e o déficit no processo de ensino e aprendizagem, por exemplo – provavelmente se intensificaram com a imposição do Ensino Remoto Emergencial, adotado para que o país pudesse, então, vivenciar o isolamento social necessário à contenção da disseminação da doença.

Nesse processo, vimos o Brasil atravessar uma espécie de “darwinismo social”, pois muitos acreditaram e naturalizaram o entendimento de que estaríamos vivendo um processo de seleção em que alguns “cairiam” e outros “resistiriam” – e de que não havia nada a ser feito (Carvalho, Oliveira & Ribeiro, 2020, p. 22). Tal noção alcançou a educação, sob a ideia de que alguns alunos realmente ficariam para trás, mas, mais uma vez, reforçava-se a percepção de que nada poderia ser feito.

Nessa lógica, as escolas públicas buscavam meios de reorganização, como os supracitados, enquanto as instituições particulares, com recursos financeiros e tecnológicos, rapidamente adotaram o Ensino Remoto para todas as séries e faixas etárias. O abismo entre escolas particulares e públicas sempre foi expressivo, especialmente no que diz respeito à tecnologia e aos demais recursos. Um exemplo claro disso é o fato de que o uso de notebooks, laptops, iPads e afins já era uma realidade presente nas salas de aula das instituições privadas muito antes da pandemia. Portanto, além de possuírem os materiais necessários para manter, de alguma forma, a continuidade das atividades escolares, algumas escolas particulares também já dominavam o uso dessas ferramentas. Ao olharmos para a difícil trajetória da educação pública, observamos que faltaram tanto os instrumentos quanto o tempo hábil para que os sujeitos envolvidos – professores, pais e estudantes – aprendessem a utilizar as tecnologias disponíveis.

Alves (2020, p. 358) nos auxilia a compreender o Ensino Remoto, afirmando que este consiste em:

[...] atividades mediadas por plataformas digitais assíncronas e síncronas, com encontros frequentes durante a semana, seguindo o cronograma das atividades presenciais realizadas antes do distanciamento posto pela pandemia. Na educação remota predomina uma adaptação temporária das metodologias utilizadas no regime

presencial, com as aulas, sendo realizadas nos mesmos horários e com os professores responsáveis pelas disciplinas dos cursos presenciais.

Contudo, é importante destacar que essa definição não reflete completamente o que, de fato, aconteceu durante a pandemia, já que, em muitos casos, as aulas não ocorreram nos mesmos horários estipulados para o ensino presencial, por exemplo. O Ensino Remoto Emergencial (ERE) é caracterizado pela urgência do calendário acadêmico em andamento em cada projeto desenvolvido (Hodges *et al.*, 2020). Portanto, o ERE remete a iniciativas rápidas para demandas urgentes, sendo um fator que o diferencia da Educação a Distância (EaD). Essa última é desenhada pelo prazo de desenvolvimento de suas estratégias e atividades, sendo sempre de médio e longo prazo para o ensino. Já no ERE, de acordo com Hodges *et al.* (2020), a entrega de conteúdo também se dá via online, porém voltada unicamente para questões pontuais dentro de um contexto em que essa se mostra a única opção possível. No ERE, a disponibilização dos conteúdos online é temporária, dando-se com o intuito da manutenção do vínculo entre professores – alunos – instituição, em um momento específico.

Porém, por mais que existam tentativas de diferenciação entre a Educação a Distância²³ (EaD) e o Ensino Remoto (ER), ambas carregam a mesma ideia e modo de funcionamento, no qual são precarizados os processos educacionais, assim como o trabalho dos educadores, sob a desculpa de avanço tecnológico e facilidade de acesso. Diante disso, defendemos que o processo de ensino e aprendizagem e a apropriação dos conhecimentos acumulados pelo ser humano não devem acontecer tendo como único e exclusivo recurso o ensino remoto (Chauí, 1980; Patto, 2013).

Se faz importante pontuarmos que a aprendizagem não acontece só dentro da sala de aula, e os processos de ensino e aprendizagem podem se dar nos mais diversos contextos. Porém, para que o desenvolvimento de fato aconteça, é essencial que haja uma relação entre os sujeitos, uma vez que essa relação permite a troca da cultura historicamente produzida (Leontiev, 2004). Seguindo essa linha de raciocínio, o desenvolvimento não é organizado temporalmente de modo simples, não se dá necessariamente de forma linear no tempo, mas com saltos qualitativos. Esse processo depende de uma relação complexa e dialética entre o que o sujeito interioriza e o meio. Portanto, a mediação acontece sempre de fora para dentro e

²³ Diante de transformações no mundo do trabalho e no modo de funcionamento do Estado, pautando-se em ideais neoliberais, podemos citar a Portaria n. 2.117, de 2019, que facilitou o aumento de 20% para 40% do percentual de disciplinas remotas em cursos presenciais. Antes da pandemia já se expunha os projetos do capital para a Educação Brasileira, neste caso específico, acelerando a educação à distância (EaD) no Brasil, mesmo indo de encontro com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. A Portaria n. 2.117, de 2019 pode ser acessada em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso: 27 de outubro de 2024.

é essencial para se pensar a constituição do sujeito. Ao pensar na escola e na educação escolar, estas devem ter como finalidade a mediação entre o cotidiano e as produções materiais e intelectuais da humanidade, gerando no indivíduo novas necessidades, para além daquelas já presentes no dia a dia. Tais mediações culturais externas, ao serem internalizadas nas ações do sujeito, o humanizam, fazendo dele um ser social e desenvolvendo seu psiquismo (Elkonin, 1987). Com isso, concordamos com Patto (2013, p. 310), que há tempos denunciava: “Uma aula virtual é apenas um simulacro de uma aula presencial.”

A partir disso, é essencial refletirmos sobre os impactos da pandemia da COVID-19 nos processos de medicalização da educação, visto que as mediações culturais externas ficaram, em grande parte, impossibilitadas durante esse período. Sendo assim, aprofundaremos essa reflexão a partir da próxima subseção. Além disso, é importante também discutir sobre como as tecnologias, especialmente no contexto educacional, podem ser ferramentas poderosas ou, por vezes, limitadoras no processo de mediação e transformação do ensino. Porém, deixaremos esse último tópico para ser abordado em uma seção mais adiante na escrita, aprofundando justamente no papel das tecnologias na educação, suas possibilidades e desafios.

1.3 Medicalização da Educação e seus desdobramentos pós-pandemia de COVID-19

O fenômeno da Medicalização da Educação tem sido discutido e denunciado no Brasil há pelo menos três décadas, expondo os (des)serviços realizados em nome de uma suposta ciência. No entanto, mesmo diante das denúncias, o olhar medicalizante seguiu ganhando espaço, adentrando cada vez mais na vida das pessoas e das instituições, especialmente as educacionais. Para compreender o fenômeno polissêmico²⁴ da Medicalização da Educação, consideramos importante relembrar, de forma breve, o trajeto de tal fenômeno em nosso país, visto que a medicalização – da educação e da vida – tem sua trajetória histórica.

Assim sendo, é relevante pontuarmos que, na história, a educação brasileira sofreu uma forte influência de europeus e norte-americanos, em que, no período da colonização, o objetivo das escolas era o ensino de português, da leitura e das operações matemáticas elementares. A religião foi presença marcante desde o princípio, com o ensinamento bíblico, buscando alcançar a catequização dos povos indígenas e africanos, para que se encaixassem nas normas jesuítas. O padrão a ser seguido era o da burguesia; portanto, todos os que desviassem de tal

²⁴É um fenômeno polissêmico pois, o mesmo termo “Medicalização” é utilizado para designar também o fenômeno da “Patologização” da vida, por exemplo.

expectativa passavam a ser vistos como problemáticos, doentes, incapazes. Esses passavam a receber tratamento diferenciado, sendo colocados à margem da sociedade (Serrati, 2020).

Diante da grande necessidade de se formar cidadãos “normais”, despontaram os especialistas da área da educação e saúde, sendo os primeiros profissionais a trabalharem em busca da higienização tanto física quanto mental da infância. O movimento higienista no Brasil ganhou destaque entre 1914 e 1945, período em que a Liga Brasileira de Higiene Mental implementou estratégias de controle social, como a aplicação de testes psicológicos, visando moldar a educação e a sociedade conforme os ideais de higiene e eugenia (Wanderbroock, 2009). Os indivíduos que se encaixavam no padrão da sociedade vigente e tinham saúde eram os considerados normais. Essa definição expõe a intenção de padronizar os sujeitos, de modo que se comportassem todos da mesma forma, se vestissem com as mesmas roupas, carregassem a mesma crença, dentre outras questões que encontraram na educação um caminho livre para formatar indivíduos (Asbahr & Lopes, 2006; Antunes, 2003; Massimi, 1984, 1990 e 1997; Serrati & Peretta, 2019).

Desde o período colonial, conceitos e princípios psicológicos faziam parte da educação da época, devido à já citada ânsia de controlar, domesticar e formatar os comportamentos e atitudes das crianças. Castigos físicos ou verbais/psicológicos, premiações e recompensas faziam parte do cenário da sala de aula nesse período (Massimi, 1984, 1990 e 1997; Antunes, 2003).

Ainda nesse resgate histórico, agora pensando a história da política educacional, a compreendemos dividida em três momentos, de acordo com Patto (1999): o primeiro é caracterizado pelo encargo de promover a igualdade entre os cidadãos. A escola da época era marcada pelo pensamento liberal e nacionalista, partindo da ideia de que a constituição nacional era um processo construído, e a escola precisava alcançar a homogeneidade. No segundo momento, terminada a Primeira Guerra Mundial, a escola passou a ser gratuita e obrigatória, com a missão de transformar a humanidade, levando ao fim o obscurantismo e a opressão. Nesse meio, o movimento escolanovista ganhou força, almejando uma educação voltada para a paz, para a manutenção da democracia, buscando estimular a participação dos alunos. Acreditava-se que, dessa maneira, seria possível a construção de uma sociedade igualitária, e os lugares sociais ocupados dependeriam apenas do mérito pessoal desse aluno. O terceiro momento da história da política educacional, e que entendemos ser um ponto importante para a compreensão do fenômeno da medicalização da educação, diz respeito à influência da psicologia científica nas escolas. Nessa fase, ficou relegado aos profissionais de psicologia – aqui focalizados, porém outras áreas da saúde também entraram nas escolas com o mesmo

objetivo – mensurar e explicar as diferenças individuais. A partir dessa mensuração, esperava-se compreender a origem da reprovação escolar²⁵, na época o principal problema nas escolas, atrelado ao não aprender. Nesse terceiro momento, foram estabelecidas as primeiras teorias racistas, embasadas em um cientificismo ignorante, que aparece nas primeiras tentativas de comprovar a inferioridade dos mais pobres e não brancos (Patto, 1999).

Saindo um pouco do campo da educação e indo para o da psicologia, vemos que essa última surge como área de conhecimento específico no período entre 1890 e 1930, acompanhada então do supracitado movimento da Escola Nova. Na época, o forte vínculo entre a psicologia e a educação tinha sua base na crença de que seria função da educação formar um “novo homem”, qualificado e padronizado de acordo com o novo padrão de produtividade industrial que ascendia também na década de 1930. É neste cenário que surgem os primeiros profissionais diversos na educação, sendo que a maioria vinha da medicina e do direito, e a psicologia se estabeleceu como um eixo científico importante para as reformas pedagógicas, que eram fundamentadas nas conjecturas escolanovistas (Checchia, 2015).

Do Brasil Colônia aos dias atuais, fica explícito que a gênese da psicologia na educação brasileira se baseava no “[...] ajustamento, digamos assim, entre o processo de ensino e as características do aprendiz” (Barbosa, 2011, p.644). Com essas concepções, o pensamento educacional brasileiro passou por diversos momentos de contradição, nos quais a maneira como lidavam com as questões escolares passava ora por uma abordagem médica, com diagnósticos e classificações, ora pela abordagem psicológica, que dava explicações para as diferenças no rendimento escolar, por meio dos testes psicológicos, medindo as aptidões naturais dos indivíduos (Patto, 1999). A intenção era vigiar e controlar, para padronizar e separar aqueles que não condizem com a norma vigente, e isso segue sendo feito dentro das escolas ainda hoje, mesmo que de outras maneiras, dando corpo ao fenômeno foco desta pesquisa: a Medicalização da Educação.

De acordo com o Fórum sobre Medicalização da Vida e da Sociedade (2019, p.12), a Medicalização da Educação é justamente o amplo procedimento de transformação das características próprias do ser humano, subjetivas e que fazem parte do processo de escolarização e aprendizagem, em alvo de estudo e intervenção do olhar médico. Trata-se ainda de uma “racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos ‘naturalmente’ valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis”.

²⁵Mais adiante discorreremos sobre como a reprovação seguiu sendo um problema para o qual foi instituída uma “solução”.

Diante dessa definição, ao olharmos para o cenário educacional, como discorremos, constatamos que há muito tempo é o local onde existem soluções mágicas e respostas rápidas, padrões, para todos os sujeitos na escola: do aluno e sua família ao professor e demais educadores, nada escapa da necessidade de adequar às normas sociais vigentes a todo custo – pílulas, laudos, diagnósticos, encaminhamentos, exclusões. Nas palavras de Prestes (2021): “Em um país tão diverso como o Brasil, ainda vivenciamos na educação a busca pelo padrão de desenvolvimento humano, que ainda está pautado no viés científico-biológico que favorece a manutenção das desigualdades sociais” (Prestes 2021, p. 46).

É essencial, ao falarmos dessa busca incessante pela manutenção de padrões considerados aceitáveis, saudáveis e corretos, olhar para o modo de funcionamento da atual sociedade brasileira. Isso porque, nos últimos anos, temos visto crescer a intolerância, a violência e a exclusão das chamadas minorias, que, na verdade, são majorias. Nessa linha de raciocínio, os sujeitos se desenvolvem numa sociedade em que as majorias sofrem com o aumento da desigualdade e são apontadas como “minorias”. Pensando na percepção e linguagem, ambas funcionalidades complexas com vínculo muito próximo, podemos afirmar que chamar de minoria aqueles que são a maioria é uma grande estratégia. Isso porque, de acordo com Silva (2005), o ser humano delinea o mundo pelo vocábulo, por meio da expressão, compreendendo o mundo dentro de certo contexto. Logo, os nomes dados ao longo da história importam e podem gerar o fortalecimento dos coletivos, ou o enfraquecimento e até mesmo a normalização de muitos processos medicalizantes. A Medicalização, portanto, vem para que os desajustados sejam ajustados ao padrão exigido nesta sociedade capitalista que desumaniza. Romper com esse modelo é urgente!

Nesse cenário, trazemos o exercício de pensar a educação diante das questões supracitadas, juntamente com o papel dos psicólogos no cenário educacional. Entendemos que o processo de apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente não tem lugar central no cenário educacional: a busca pela padronização entre “normais” e “anormais” recebe maior destaque. Atualmente, temos visto essa busca aparecer sempre travestida de cuidado, como, por exemplo, quando instituições escolares convidam pais e mães para uma conversa sobre o diagnóstico do qual já têm tanta convicção. Embora isso pareça um gesto de atenção e preocupação, compreendemos que, na realidade, trata-se de um processo de medicalização.

Assim, em nosso entendimento, o processo que deveria receber maior atenção nas escolas não é o de encaminhamentos, diagnósticos, identificação dos “anormais” e “alunos-problema”, como temos visto acontecer. Para que a medicalização da educação perca força e espaço, o principal foco da educação precisa ser o processo de desenvolvimento humano, o

desenvolvimento das Funções Psicológicas Complexas, aprendidas por meio da cultura, no seio do processo de humanização, na apropriação dos conhecimentos históricos acumulados (Vigotski, 2003). Com isso, é importante pensar: qual seria o papel dos psicólogos dentro da educação? Vigotski (2003) afirma:

[...] Assim, a psicologia não pode fornecer diretamente nenhum tipo de conclusões pedagógicas. Mas como o processo de educação é um processo psicológico, o conhecimento dos fundamentos gerais da psicologia ajuda, naturalmente, a realizar essa tarefa de forma científica. A educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação. Portanto, se quisermos observar esse processo de um ponto de vista científico, teremos de compreender necessariamente as leis gerais das reações e das condições de sua formação. Assim, a relação da pedagogia com a psicologia assemelha-se à relação de outras ciências aplicadas com suas disciplinas teóricas. A psicologia começou a ser aplicada a questões práticas, ao estudo da delinquência, ao tratamento de doenças, à atividade laboral e econômica (Vigotski, 2003, p. 41).

O autor deixa claro que não é papel da Psicologia oferecer conclusões pedagógicas. Além disso, afirma que uma área não pode substituir a outra. Porém, ao analisarmos²⁶ a concretude do dia a dia no chão da escola, vemos que ambas as ciências seguem atuando a serviço dos padrões e normas atuais, como pudemos vivenciar em nossas experiências de trabalho em instituições públicas e privadas e, também, como podemos ver por meio de pesquisas que denunciam tais olhares (Eidt, Tuleski, 2010; Franco, Mendonça, Tuleski, 2020). Um pouco dessa confusão e dos desafios encontrados na prática diária pode ser compreendido por meio não só da história da Psicologia no Brasil, mas também pelo que entendemos como “saúde” em nossa sociedade.

Desta forma, torna-se pertinente pontuar que a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu, em 1946, que “A Saúde é o bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doença”. Tal definição nos leva ao perigo de transformar todo conflito em questões médicas. Berlinger (1994) já alertava a respeito disso:

Identificando à saúde com bem-estar e confundindo, em consequência os sofrimentos e problemas mentais e sociais com doenças, a definição da OMS ampliou desmesuradamente a esfera de intervenção sanitária, com o risco de transformar cada sinal em conflito e cada distorção nas relações entre os homens em ocasião e pretexto

²⁶A análise citada será feita em detalhes na seção sobre Medicalização da Educação.

para curas médicas, que são, muitas vezes, ineficazes e prejudiciais (Berlinguer, 1994, p. 16).

Além disso, temos hoje o 5º Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013). Nele, estão incluídos mais de 400 diagnósticos, contando com conflitos e distorções como as citadas por Berlinger tantos anos atrás. Vale, portanto, destacar que as questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem e ao processo de desenvolvimento humano ganham centralidade e estão no DSM-5, seguindo uma lógica já antiga: identificar, classificar e padronizar desde a infância, com a ideia de prevenir e formar adultos “normais”.

Esse manual apresenta diagnósticos mesmo que não exista sofrimento para o sujeito diagnosticado. Ora, se não há sofrimento, qual o objetivo do diagnóstico? Para que possamos aprofundar essa reflexão, trazemos um trecho a respeito do suposto Transtorno Opositor Desafiador (TOD):

Esta perturbação do comportamento não se associa exclusivamente a um sofrimento para os indivíduos. [...], mas também está associada a problemas criados: “para os outros em seu contexto social imediato (família, pares, escola, colegas), ou bem, comportamentos que possam causar impacto negativo no funcionamento social, educacional, profissional do indivíduo” (APA, 2013, p. 465).

Dessa forma, fica escancarado que o objetivo é padronizar, reduzir as possibilidades de formas de expressão e de vida. De acordo com Gomes e Pedrero (2015), quando pensamos nas escolas, isso nos leva à compreensão de que existe um padrão de normalidade escolar, sendo, então, o único adequado e saudável. O que foge a esse padrão é tido como anormal, doença, transtorno, dentre outros possíveis nomes.

Ainda nessa linha de raciocínio, outro suposto transtorno que consta no DSM-5, seguindo uma lógica parecida, é o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), que, segundo o manual citado, é um transtorno que “consiste num padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade, mais frequente e grave do que aquele tipicamente observado nos indivíduos em nível equivalente de desenvolvimento” (DSM-IV-TR, 2003, p. 112). Aqui, para pensarmos em problemas ou dificuldades relacionados à atenção, é necessário resgatar o processo de desenvolvimento de tal função.

A atenção é uma Função Superior Complexa; portanto, o ser humano não nasce com ela completamente desenvolvida – é necessário aprender a prestar atenção. Uma das coisas que nos diferencia dos demais animais é que conseguimos nos debruçar sobre determinada atividade, refletir sobre a mesma e os motivos pelos quais estamos fazendo o que fazemos,

além de dar significados. O exercício de se debruçar sobre o trabalho, por exemplo, é aprendido ao longo do desenvolvimento, de acordo com as necessidades geradas pelo meio e pelas relações (Vigotski, 2001a).

Assim sendo, se seguirmos a definição do DSM-5, tudo se resume ao biológico, porque se entende que a causa do problema está no corpo do indivíduo, mais detalhadamente na transmissão e recaptção de neurotransmissores (norepinefrina e dopamina), sendo, no caso do TDAH, por exemplo, os lobos frontais as regiões corticais envolvidas nesse problema (Barkley, 2008; Brown, 2007). Essa ideia de que o TDAH tem causa biológica tem potencializado a compreensão de que o suposto transtorno pode ser transmitido hereditariamente; porém, também não existem comprovações. Ainda nesse raciocínio, se o chamado transtorno possui causas orgânicas, portanto, individuais, acredita-se que o melhor caminho para o tratamento é a medicação. Desse modo, com o TDAH explicado como doença neurobiológica, os antidepressivos tricíclicos, anti-hipertensivos e metilfenidato (sendo este último vendido no Brasil com o nome de Ritalina ou Concerta) são as medicações prescritas – e essa regra do biológico que leva a um tratamento medicamentoso serve para outros supostos transtornos/doenças (Leite & Tuleski, 2011; Moraes, Silva, & Andrade, 2007).

O cloridrato de metilfenidato faz parte do mesmo grupo farmacológico das anfetaminas, e o Brasil é, atualmente, o segundo maior consumidor do mundo de metilfenidato, perdendo apenas para os Estados Unidos da América, mesmo diante de tantas incertezas no processo de diagnóstico e na definição do suposto transtorno (Meira, 2012). É importante ressaltar que, na bula do medicamento, consta até mesmo o fato de ainda não ser conhecido o seu mecanismo no corpo do ser humano, assim como seus possíveis efeitos a longo prazo.

Estudos gerados e publicados no Relatório de Recomendação, feito pela Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no SUS (CONITEC), em março de 2021, afirmam que não houve eficácia comprovada das medicações prescritas para o tratamento do TDAH (CONITEC, 2021). Ainda assim, diagnósticos de TDAH têm sido realizados de forma rápida e superficial, colocando a criança frente à medicalização e à medicação precoce, o que pode prejudicar seu desenvolvimento psíquico. Nas instituições escolares, na grande maioria das vezes, todo comportamento hiperativo, de desatenção ou, ainda, não esperado é tratado como problema biológico, o que leva à produção das queixas escolares, muitas vezes envolvendo algum profissional da área da saúde. Formam-se, assim, os diagnósticos, encaminhamentos para tratamento e acompanhamento, assim como possíveis medicações (Buiatti & Serrati, 2017).

De acordo com Leonardo (2020), estamos diante de um contexto social, histórico e cultural no qual as crianças têm crescido sem a oportunidade de acesso a uma educação escolar de qualidade, que busque desenvolver as funções mentais complexas. O que acontece é o contrário: aumenta-se o número de crianças e adolescentes com supostos transtornos e patologias que demandam o uso de medicações diversas para, só assim, poderem avançar no processo de escolarização.

Ainda nesse sentido, ao invés de transformar o ensino, vivemos – enquanto sociedade – lidando com as consequências das falhas geradas por um sistema educacional desatualizado em relação às demandas da nossa época. Nesse contexto, buscar soluções para esses efeitos implica delegar à medicina a responsabilidade de intervir onde a educação não cumpriu seu devido papel (Guarido, 2007).

As instituições educacionais são permeadas por uma ideia em que, diante do aluno-problema, a maneira correta de lidar com ele e a situação como um todo é encaminhá-lo para um profissional da saúde. Nessa lógica, a partir do “tratamento” do aluno-problema, será possível que a escola alcance seus propósitos (Beltrame & Boarini, 2013). Dessa maneira, a escola que temos parece não ser mais um ambiente de aprendizado, através dos pares entre as crianças e demais atores, mas, sim, um ambiente que divide, exclui, diagnostica os desafios do processo – um espaço intimidador para muitas pessoas e pouco propício ao desenvolvimento integral do ser humano. Leonardo (2020, p. 9) Traz um questionamento essencial para pensarmos a respeito de tais encaminhamentos, assim como do aumento do espaço da área da saúde dentro das escolas. Em suas palavras: “[...] é questionável, considerando-se que os problemas do cotidiano escolar deveriam ser desafios do profissional da Educação e não do médico e demais profissionais da saúde e áreas afins”.

O que vemos, infelizmente, mesmo com alguns avanços, é que os profissionais seguem trabalhando em direção a uma resposta para tais encaminhamentos. É muito simbólico nomearmos o documento de retorno para as instituições como “devolutivas”, pois vai ao encontro do entendimento de que é necessário devolver algo: um laudo, um diagnóstico, um culpado. Atuando dessa maneira, nas palavras de Santos e Toassa (2021), a Psicologia “[...] abdica de sua autonomia enquanto profissão que deve realizar investigações sérias, pautadas na ética e desprovidas de concepções simplistas e estereotipadas”.

Patto (2010), na década de 1980, já fazia denúncias acerca da seriedade no processo de diagnosticar, pois muitas podem ser as marcas geradas por um diagnóstico na sociedade capitalista. A grande maioria das crianças laudadas/diagnosticadas passa a ser vista – e a se ver – como incapaz, como aquelas que estarão sempre à margem. Isso acontece porque a escola

ocupa um lugar de possibilidade de melhoria de vida, especialmente para a parcela mais empobrecida da sociedade.

O que se mostra como uma ideia de “cuidado”, que parece desresponsabilizar as pessoas, é, na verdade, um caminho para culpabilizar os sujeitos por serem como são e vivenciarem as dificuldades que experimentam em seus dias. Faz-se urgente a compreensão de que não é possível diagnosticar e medicar sem antes questionar e compreender os vários contextos que fazem parte da vida do indivíduo; além disso, não é possível – ou, pelo menos, não deveria ser – trabalhar com diagnósticos que não foram comprovados, muito menos com medicações cuja eficácia segue sendo questionada.

Acresce-se a isso o antigo debate entre normal x anormal, em que, ainda hoje, segue firme a crença na neutralidade diante das investigações necessárias, quando, na realidade, é necessário considerar e implicar-se no processo de pesquisa e construção de diagnósticos, conceitos, doenças e o que mais surgir: a pesquisadora — aqui, não falo apenas de mim, mas, de modo geral. O psiquiatra Rossano Cabral Lima fala acerca disso:

Costuma-se ignorar que o pesquisador, a priori, já admite certas condições como normais (e não as instaura) e que as próprias circunstâncias da experimentação criam um campo no qual uma dada norma de funcionamento se torna possível de medição e repetição (Lima, 2021, p. 87).

Quando pensamos no avanço da medicina, podemos questionar: *“Mas, não seria essa a grande cartada da medicina? Prevenir?”*. Ora, podemos seguir questionando, pois, se a intenção fosse cuidar, acolher, transformar, expandir modos de ser e viver, deveríamos estar chamando de “transtorno” ou “doença” o que não passa de um modo de ser e viver diferente? O DSM-5 narra dificuldades em lidar com determinado comportamento que possa gerar impacto negativo. Não negamos o auxílio e acolhimento em situações como essas. Entendemos que o sofrimento e os desafios são reais para as pessoas que vivenciam tais experiências. Porém, o melhor caminho é nomear – e tratar – como “doença” ou “transtorno”?

Para pensar a busca pela desmedicalização, recorremos a Vigotsky (1999, p. 386), pois ele afirma que “[...] cada pessoa é, em maior ou menor grau, o modelo de sociedade, ou melhor, da classe a que pertence, já que nela se reflete a totalidade das relações sociais”. Sendo assim, a luta pela desmedicalização da educação e da vida não é uma luta contra as pessoas que sofrem dos males gerados pela sociedade capitalista em que vivemos, muito menos uma luta contra medicamentos – sobrevivemos e pudemos retomar a “vida normal” após a pandemia de COVID-19 graças a um medicamento. Ir contra os remédios e invalidar os sofrimentos do ser humano seria tão violento quanto a própria lógica medicalizante vigente.

A luta contra a medicalização da educação e da vida é contra um sistema, um modo de compreender a vida e o ser humano que adoece, exclui o diferente, padroniza cada etapa do viver. É uma batalha na contramão do reducionismo do ser humano ao meramente biológico, a uma parte ou outra do cérebro e seu funcionamento. É uma ação que tem como meta não transformar em biológico/orgânico tudo aquilo que, na verdade, foi construído histórica e socialmente.

Ainda acerca de como o DSM-5 e, também, a sociedade narram e compreendem os sofrimentos, retomamos aqui o que já discorremos sobre a importância da palavra, pois é por meio dela que delineamos o mundo, é por meio dela que construímos o processo de ensino e aprendizagem e os olhares de cada mediador. Os mediadores dentro da escola podem ter olhares e narrativas que abrem espaço para a pluralidade do ser, assim como podem, também, ter olhares e narrativas que adoecem, aprisionam, medicalizam (Serrati, 2020). A esse respeito, Prestes (2021) pontua que:

A psicologia tem servido à educação para ajustar, via medicalização, o comportamento que deveria ser transformado por meio de ações pedagógicas intencionais; tem servido à negação da diversidade do desenvolvimento humano, negando as diversas formas de existir, de refletir, de experienciar, de criar, substituindo os nomes próprios daqueles que não correspondem ao “padrão” esperado pela denominação convencionada de uma síndrome ou especificidade do desenvolvimento. Com isso, nega-se a diversidade da vida humana, desconsidera-se o fator “cultura” e padroniza-se para apenas reproduzir o que interessa ao sistema (Prestes, 2021, p. 51).

Além disso, com essa ideia em vigor, vivenciamos a noção de meritocracia como estratégia de controle para o funcionamento social. Assim, temos intensificado, dentro das instituições educacionais, a competição e a ideia de que, se um aluno não alcançou determinado nível de desenvolvimento – ou mesmo outras coisas – é porque ele não foi capaz, não fez o suficiente, não desejou o suficiente. É o famoso “quem quer, faz acontecer”, que tem regido e guiado nossa sociedade para um lugar de individualismo e adoecimento para além dos muros das escolas.

A escola sobrevive, hoje mais do que nunca, à base da medicalização. Diante de cada desafio, a aparente solução mágica surge. Quando muitos alunos não estavam aprendendo e reprovavam, encarecendo a educação para os cofres públicos, foi instituída a Progressão Continuada, escancarando que “[...] o interesse financeiro se sobrepõe ao pedagógico [...]” (Viégas & Souza, 2006, p. 155), desresponsabilizando o Poder Público de ofertar uma educação de qualidade. Assim, entendemos que, quando um ou outro aluno não consegue aprender, basta

encaminhá-lo para um psicólogo, psiquiatra, neurologista e, brevemente, é possível chegar a uma conclusão de qual é o problema daquela criança – ou qual é o problema da família.

Da mesma forma, se um aluno não se comporta da maneira que é esperada, mais uma vez temos a opção do encaminhamento – afinal de contas, ele não pode ser “normal”. Se muitos alunos começam a se comportar de maneira indesejada, basta preparar os professores com cursos breves, aumentando sua já sobrecarregada carga de trabalho. Portanto, espera-se que os próprios docentes passem a identificar e diagnosticar seus alunos. Essa lista poderia seguir por algumas páginas. Se a escola não medicaliza, ela não funciona. É como se as instituições escolares tivessem criado raízes tão profundas que, agora, é praticamente impossível se movimentar. Porém, essa não é a verdade. Existem caminhos desmedicalizantes possíveis para as escolas, caminhos que precisamos começar a trilhar.

A Medicalização da Educação é um fenômeno complexo que envolve a crescente tendência de tratar dificuldades escolares e comportamentais com intervenções médicas, muitas vezes negligenciando os contextos sociais, culturais e pedagógicos que também influenciam o desenvolvimento dos alunos. Tais intervenções compõem apenas uma das facetas do fenômeno medicalizante, pois há também a individualização de forma mais ampla. Sendo assim, é essencial ampliar o olhar para as redes de relação que produzem fenômenos que preocupam na escola.

Compreender esse processo a partir da Psicologia Histórico-Cultural é crucial, pois essa abordagem enfatiza que o desenvolvimento humano é um processo dialético, mediado pela relação social e pela cultura. Ao reconhecer que o aprendizado e o desenvolvimento são influenciados por uma ampla gama de fatores históricos e culturais, podemos questionar e problematizar a prática de medicalizar as dificuldades educacionais. Assim, a Psicologia Histórico-Cultural oferece um arcabouço teórico que nos permite entender de maneira mais aprofundada as dificuldades e desafios no processo de ensino e aprendizagem, podendo facilitar a promoção de intervenções mais integradas e contextualizadas, que vão além da mera prescrição de medicamentos e consideram a riqueza do desenvolvimento humano em sua totalidade. Por isso, na próxima seção, discorreremos acerca do desenvolvimento humano.

Seção 2. Psicologia Histórico-Cultural e o Desenvolvimento Humano

*“As ruas são os nossos pincéis,
as praças as nossas paletas.”*

Vladimir Maiakovski

Esta seção está estruturada da seguinte forma: *Processo de desenvolvimento do psiquismo humano: o caminho para a humanização*; *O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano*; e *Atividade docente*. Tais tópicos são extremamente importantes para refletirmos sobre o desenvolvimento humano a partir da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no contexto da discussão sobre a medicalização da educação. A prática de atribuir as dificuldades escolares a diagnósticos individuais desconsidera as condições sociais e pedagógicas envolvidas no processo de aprendizagem, reforçando uma visão reducionista sobre o desenvolvimento humano. Muitas vezes, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Complexas é compreendido de forma isolada, como se tudo pudesse ser explicado pela via do biológico. Nesse sentido, torna-se essencial esclarecer os principais fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e suas implicações para o entendimento da educação e da aprendizagem.

A Psicologia Histórico-Cultural é a teoria que embasa a presente pesquisa, cujo principal autor é o russo Lev Semenovich Vigotski (1896–1934), que, acompanhado de Alexander Romanovich Luria (1902–1977) e Aleksei Nikolaievich Leontiev (1903–1979), fundamentados em preceitos marxianos de compreensão do mundo, trabalharam para entender a formação e constituição do ser humano, considerando os aspectos culturais, históricos e sociais envolvidos nesse processo.

Assim, faz-se relevante pontuar que Vigotski (1999) foi fortemente impactado pela Revolução Russa de 1917, quando havia o desejo e a necessidade de se formar uma sociedade igualitária, pois a população se encontrava em situação de extrema pobreza e não havia escola para todos, o que colocava as famílias nas ruas em situação de vulnerabilidade. O objetivo maior era buscar pensar as bases para a criação de uma sociedade nova, impactando, assim, todos os âmbitos da sociedade, incluindo o científico.

É nesse contexto que Vigotski analisa as concepções acerca dos fenômenos psicológicos vigentes em sua época, como a Gestalt, a Psicanálise, a Reflexologia e o Personalismo. Compreende, a partir daí, que tais abordagens não são capazes de formular uma Psicologia Geral, além de não explicarem o psiquismo humano. Nas palavras do autor:

Se todos os objetos fossem fenotípica e genotipicamente equivalentes (isto é, se os verdadeiros princípios de sua construção e operação fossem expressos por suas manifestações externas), então, a experiência do dia a dia seria plenamente suficiente para substituir a análise científica (Vigotski, 1995, p. 103-104 – Obras Escogidas, vol. III).

De acordo com Vigotski (1995), nenhuma das teorias que existiam até então era capaz de estudar o ser humano por completo, com suas contradições. O autor chega à conclusão de que a Psicologia está em crise metodológica e que esta só pode ser superada mediante a criação de uma Psicologia com base na história, propondo a construção de uma nova psicologia: uma Psicologia de base marxista. Então, Vigotski (1896-1934), Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), formando a Troika, buscaram a criação de uma Psicologia Marxista com a intenção de elaborar uma Psicologia que fosse, de fato, científica (Duarte, 2000). Essa nova teoria, segundo Tuleski (2004), propõe conhecer e entender as características humanas e suas diversas transformações por meio da superação das contradições que afetam o desenvolvimento humano.

Para fugir de uma compreensão reducionista de Psicologia, Vigotski se apropriou do materialismo histórico-dialético como mediação para a formulação da Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, a lógica de conhecimento que rege a nova Psicologia de Vigotski é a lógica dialética, que carrega uma concepção de ser humano embasada na história e na materialidade. Além disso, entende-se como uma ciência não descritiva – ou seja, o objetivo não é descrever os fenômenos, mas, sim, explicá-los e transformá-los. Outro ponto extremamente importante é que, nos estudos psicológicos, o autor expõe o fato de que as condições de desenvolvimento humano são desiguais na sociedade de classes.

Vale lembrar que a Psicologia Histórico-Cultural foi elaborada tendo a sociedade, a cultura e o indivíduo como sistemas em permanente movimento, que acontecem dentro do processo de desenvolvimento e transformação, o qual é constante durante toda a vida.

Vigotski introduz o tempo na Psicologia ou, melhor dizendo, ao contrário, introduz o psiquismo no tempo. Mas, para ele, o tempo não é um devir externo que se soma como duração ao curso dos fenômenos da natureza atemporais; *é o vetor que define a essência do psiquismo humano* (Shuare, 1990, p. 59, tradução de Flávia Asbarh, grifos da autora).

Vemos que a historicidade é adotada como o conceito que rege e organiza todos os demais, sendo este o ponto considerado revolucionário da teoria vigotskiana. A partir da história, criam-se outros conceitos que constroem a Psicologia Histórico-Cultural, os quais são

primordiais para a compreensão do psiquismo humano e do desenrolar dos processos de desenvolvimento. Nesta tese, veremos alguns que entendemos ser essenciais para a compreensão do objetivo proposto. Então, vamos a eles.

2.1 O Processo de desenvolvimento do psiquismo humano: o caminho para humanização

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.
Paulo Freire (1981, p.79).

De acordo com Pino (2005), no entendimento de Vigotski, só é possível compreender o desenvolvimento do psiquismo a partir do processo de humanização dos indivíduos, que se dá por meio do apoderamento cultural e da relação com os pares. Nas palavras de Leontiev (1975/1978a), o ser humano “aprende a ser um homem” (p. 267), sendo necessário, para isso, o aprendizado dos conhecimentos históricos produzidos ao longo do tempo pela humanidade, visto que a natureza não oferece o suficiente para que o indivíduo viva em sociedade.

Vigotski e Luria (1996) afirmam que só é possível compreender o ser humano se levarmos em consideração as linhas que compõem seu desenvolvimento, sendo elas: evolutiva, ontogenética e histórica. A primeira diz respeito à biologia, à evolução dos animais até o homem. A linha ontogenética abarca a história de desenvolvimento do indivíduo, desde a infância até se tornar um sujeito cultural. A terceira, histórica, trata das modificações feitas na natureza e na sociedade da qual o indivíduo faz parte, a partir da apropriação dos conhecimentos construídos ao longo do tempo.

Dessa forma, vemos que a humanização do sujeito se dá de acordo com o que ele vive, incluindo e partindo das relações com os outros, com os instrumentos e com o contexto em que está inserido, num movimento dialético e constante. O processo de humanização, portanto, é o processo pelo qual o ser humano se desenvolve e se distingue dos demais animais (Barbosa, 2011; Leal, 2010; Pessoa, 2014).

O ser humano é o único capaz de se desenvolver através da cultura e das interações sociais, de modo que “passam o testemunho do desenvolvimento da humanidade” (Leontiev, 2004, p. 285). É nesse ponto que os seres humanos se diferem dos animais, pois o indivíduo, no seu processo de desenvolvimento, constrói novas habilidades e comportamentos, levando a transformações, ao passo que se transforma em sujeito cultural. Enquanto isso, o processo de desenvolvimento dos animais se limita a traços inatos e “reflexos condicionados” (Vigotski e

Luria, 1996, p. 177). Nas palavras de Leontiev (2004, p. 67), isso acontece porque os “animais permanecem sempre dentro dos limites das suas relações biológicas, instintivas, com a natureza. É uma lei da atividade animal”, que é regida pela evolução biológica. Já o ser humano tem seu psiquismo regido pelas leis do desenvolvimento histórico-cultural.

Fica evidente que o processo de humanização só é possível por meio das relações sociais e culturais dentro de um determinado contexto, e está diretamente relacionado à construção do conhecimento. A cultura e as interações sociais são responsáveis pela produção e reprodução dos instrumentos culturais, que são as ferramentas que permitem ao ser humano desenvolver suas capacidades e se apropriar do conhecimento. Sendo assim, como a humanização e o desenvolvimento do indivíduo se dão juntamente com o outro, logo, para compreender o funcionamento humano individual, é necessário mergulhar no íntimo do contexto das relações sociais (Vigotski, 2001b).

Os pares desempenham papel fundamental na formação dos seres humanos, estando a constituição do indivíduo ligada ao aprendizado, que ocorre na relação com o outro que possui mais experiência, com mediadores, com seu grupo cultural, por meio do uso da linguagem. De acordo com Oliveira e Teixeira (2002), o desenvolvimento acontece no seio de uma situação histórico-cultural, com comunicação e relação com a cultura, possibilitando a apropriação de significados e características culturais que os compõem.

Segundo Leontiev (2004, p. 290):

[...] as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles *as suas* (grifo do autor) 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 este processo é, portanto, um processo de educação.

Deste modo, a apropriação dos conhecimentos se dá pela mediação, por meio dos instrumentos e signos (Vigotski, 2001b). Os instrumentos são aqueles que mediam a relação do ser humano com a realidade de forma concreta, com transformações materiais, como, por exemplo, a enxada e a caneta. Já os signos realizam uma mediação no campo simbólico, semiótico; um exemplo é a linguagem, que nos permite representar e comunicar ideias, conceitos e emoções. Assim, não é possível determinar ou padronizar os rumos do desenvolvimento humano, pois cada sujeito se constitui por meio das mediações e condições

de vida no contexto em que está inserido. As produções históricas dependem do processo de mediação para que estejam presentes nas gerações seguintes, adquirindo novas formas de compreender e transformar a realidade. Leontiev (1975/1978a, p. 267) escreve: “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”

Ainda acerca do processo de mediação, Tanamachi (2007) afirma: “Trata-se de situar a singularidade dos indivíduos concretos no interior do contexto histórico e social da humanidade, para que possamos verificar as máximas possibilidades do ‘vir-a-ser’ de cada sujeito, como parte do processo individual de humanização” (p. 80). Ao longo da mediação, o processo de apropriação acontece, as singularidades são formadas, possibilitando novas criações a partir do que foi feito anteriormente. Para Leontiev (1978b), a apropriação resulta da reprodução das práticas e dos comportamentos historicamente formados, que são posteriormente internalizados de modo singular por cada indivíduo.

A apropriação cultural pode ocorrer em diversos espaços; porém, neste trabalho, a escola será o destaque, sendo um dos lugares mais importantes para que tal processo aconteça, pois é na escola que temos contato com os conteúdos científicos sistematicamente organizados, para que estudantes se apropriem desses conhecimentos.

Segundo Márkus (1965/2015), a partir da apropriação e objetivação das necessidades humanas, se tem a possibilidade de produção; formam-se as singularidades. Visando à satisfação de necessidades, o ser humano transforma sua realidade e cria bens culturais (que podem ser materiais, como uma cadeira, por exemplo, ou podem ser não materiais, como a palavra). Tais bens produzidos devem ser apropriados a cada nova geração, garantindo o desenvolvimento.

Porém, para que esse processo ocorra, com foco na escola, é necessário que o ensino se relacione com a realidade do estudante, para que ele possa superar as produções já existentes. Uma educação baseada em memorização, repetição e avaliações objetivas, como as que vimos ganhar espaço durante o período da pandemia de COVID-19²⁷, impede a transformação da realidade, justamente por não se relacionar com a realidade vivida pelo estudante.

Nessa seara, há que considerar que o acesso e a construção de novos sentidos a partir do que é aprendido e apropriado tornam possível a superação e elaboração de outros

²⁷A pandemia de COVID-19 teve início na cidade de Wuhan, província de Hubei, na China. Tratava-se de um novo tipo de coronavírus que não havia sido identificado antes em seres humanos. A declaração do estado de pandemia no Brasil se deu em março de 2020. Discorremos detalhadamente sobre esse tema na seção 1.1 “A pandemia de COVID-19: O panorama da pandemia no Brasil”.

instrumentos, tanto materiais quanto intelectuais. Porém, pensar nisso levanta um debate importante, que diz respeito à disponibilização de acesso aos recursos para a Educação, à cultura e às diversas formas de Arte, que é injusta e aumenta a lacuna das desigualdades entre os sujeitos, impactando diretamente na formação da consciência de cada um. Relembramos aqui alguns questionamentos que denunciam isso:

A Arte está distante da população brasileira? Está perto? Está para todos? Quem a faz disponível? Quem decide aqueles que terão acesso? E se ela está presente, como poderíamos levá-la para outros contextos? E mais ainda, como ela poderia apoiar e incentivar projetos que têm por objetivo a emancipação do ser humano? (Serrati, 2020, p. 49-50).

Tais desigualdades são frutos das condições da vida material e não têm nenhuma base em explicações biológicas para justificar tal diferença entre os indivíduos. Amparando-nos nas ideias de Marx sobre a formação humana, entendemos que o desenvolvimento do ser humano na história é repleto de conflitos, pois é movido pela luta de classes e carrega a contradição entre o prosseguimento das forças produtivas e as relações de produção (Duarte, 2004). Por isso, é impossível compreender a constituição do sujeito fora das relações sociais e de produção de sua época e de seus contextos. Leontiev (1975/1978a) afirma que “as particularidades do psiquismo humano são determinadas pelas particularidades destas relações, dependem dela” (1975/1978a, p. 90).

Entendemos, então, que o psiquismo do ser humano é social, guiado por leis sócio-históricas; portanto, reiteramos que as características inatas – aquelas com as quais nascemos – não oferecem o que é necessário para a vida em sociedade. É necessária a apropriação de características não inatas – aquelas desenvolvidas ao longo das relações e dos processos de mediação e apropriação – para que seja possível a vida em sociedade, além de gerar o desenvolvimento dos sujeitos.

Na Teoria Histórico-Cultural, as características inatas são chamadas de Funções Psicológicas Elementares (FPE), que são aquelas determinadas biologicamente, como, por exemplo, as reações automáticas, reflexos, atenção involuntária, memória imediata etc. Já as não inatas são as Funções Psicológicas Complexas (FPC), tais como: atenção voluntária, memória, abstração.

As Funções Psicológicas Elementares são presentes tanto nos seres humanos quanto nos animais. E as Funções Psicológicas Complexas²⁸ (FPC) não nascem nos indivíduos, mas são aprendidas ao longo da vida por meio da atividade mediada e do conhecimento acumulado ao longo da história; portanto, estão presentes apenas nos seres humanos.

Enfatizamos que as Funções Psicológicas Complexas se constituem ao longo da história social do ser humano e, conforme Vigotski (1989), toda FPC é resultado da relação que os sujeitos estabelecem ao utilizarem os instrumentos e signos nas relações com os outros. Por isso, entendemos que elas se desenvolvem primeiro socialmente, e só depois são internalizadas pelo indivíduo (Vigotski, 2001a).

Assim, consideramos relevante pontuar que algumas funções psicológicas podem nos auxiliar a compreender processos medicalizantes, de modo a ir além, entendendo como funcionam e como podemos buscar práticas que sejam desmedicalizantes, especialmente no cenário educacional. Porém, é importante enfatizar que, apesar de ser relevante compreender o desenvolvimento das Funções Psicológicas para um entendimento amplo acerca do desenvolvimento humano, a questão da medicalização não pode ser reduzida ao desenvolvimento de tais funções. Olhar o fenômeno medicalizante unicamente a partir disso seria entrar na lógica da medicalização, pois reduziria questões sociais e econômicas, por exemplo, ao biológico.

A atenção, por exemplo, é uma função psicológica complexa que tem ganhado centralidade nos debates acerca dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente diante do retorno às aulas presenciais após o período de vacinação contra a COVID-19. Primeiramente, a atenção é compreendida no bebê como um reflexo gerado por um estímulo externo, podendo ser, por exemplo, um ruído, uma luz forte ou a voz de alguém. A partir de sua inserção no mundo, por meio da cultura e das relações mediadas, torna-se essencial que a criança desenvolva outros meios para viver em sociedade.

Existem dois tipos de atenção, sendo: a involuntária, que é comum aos seres humanos e aos animais, sempre que existe algum estímulo externo que atraia, ou seja, novo; e a arbitrária, que é inerente apenas aos seres humanos, em que se torna possível colocar o foco ora em uma ação/objeto, ora em outro (Luria, 1991, p. 22-23). Diariamente, recebemos inúmeras informações e, para ser capaz de atender às necessidades e atividades exigidas socialmente, é

²⁸ Alguns autores ainda utilizam o nome “Funções Psicológicas Superiores”, porém isso tem sido modificado para Funções Psicológicas Complexas, devido ao cuidado para não cair na dicotomia superior-inferior, chamando a atenção para as questões relativas à tradução.

preciso selecionar as informações, e isso acontece por meio da atenção, o que facilita a organização do pensamento.

Sendo assim, a atenção “trata da organização do comportamento, com a criação de um determinado contexto, que prepara o homem para a percepção ou para a atividade”, segundo Vigotski e Luria (1996, p. 195). Assim, a criança consegue, por exemplo, realizar as atividades escolares propostas. Esse processo de seleção da informação necessária, a garantia dos programas seletivos de ação e a manutenção de controle sobre elas é o que chamamos de atenção (Luria, 1991, p. 01).

Diante disso, vemos que a atenção é uma Função Psicológica Complexa que se desenvolve por meio da cultura e da relação com os pares, ou seja, por meio das mediações e necessidades estabelecidas socialmente. Ao pensar nessa FPC e no nosso contexto atual, diante do fato de que as escolas ficaram praticamente dois anos fechadas e os alunos em isolamento social devido à COVID-19, sem contatos presenciais com colegas e professores, trazemos questionamentos importantes nesta pesquisa: se estamos vivendo um momento repleto de incertezas e desorganizações no âmbito político, econômico e social, como exigir um aluno organizado e focado? Como a escola criará motivos geradores de necessidades para a aprendizagem? Essas são questões que podem fomentar reflexões na contramão da criação de diagnósticos biologizantes.

2.2 O processo de aprendizagem e desenvolvimento humano e atividade docente

A quarta tese supracitada nos auxilia no aprofundamento da compreensão do processo de ensino-aprendizagem e apresenta outro conceito fundamental para o presente trabalho. Vigotski (2001) elaborou a definição de **Nível de Desenvolvimento Atual/Real** e a **Zona de Desenvolvimento Iminente/Potencial**. No primeiro, é possível compreender aquilo que o sujeito consegue realizar sem auxílio; já na Zona de Desenvolvimento Iminente/Potencial, vemos o que a pessoa pode fazer a partir da ajuda de mediadores.

Para pensar a Zona de Desenvolvimento Iminente, é necessário pontuar que todos os seres humanos se encontram em constante desenvolvimento. Através de seus pares, se apropriam de novas experiências e se desenvolvem, independentemente da idade. Vigotski nomeia esse constante vir-a-ser como **Desenvolvimento em Espiral**, no qual o conhecimento passa pelo mesmo ponto várias vezes, progredindo para um nível superior. O processo de desenvolvimento é contínuo e dinâmico, não acontece linearmente, mas em ciclos sucessivos; novos níveis de desenvolvimento são baseados nas conquistas anteriores (Vigotski, 1989).

Como vimos no item anterior, o desenvolvimento das características humanas construídas historicamente se dá por meio da aprendizagem, que é considerada fundamental para o desenvolvimento e apropriação cultural. É a partir da aprendizagem que o indivíduo se relaciona com o mundo e constrói a realidade, constituindo-se (Pino, 2005; Tanamachi; Meira, 2003). Sendo assim, fica escancarada a necessidade de se pensar as condições de vida, que Vigotski (1996) nomeia como **Situação Social de Desenvolvimento**, além da educação, às quais cada indivíduo está submetido, e suas **Vivências**.

Ao início de cada período de idade, a relação que se estabelece entre a criança e o entorno que a rodeia, sobretudo o social, é totalmente peculiar, específica, única e irrepetível para esta idade. Denominamos essa relação como *situação social de desenvolvimento* nesta idade. A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que são produzidas no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social transforme-se em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver, ao estudar a dinâmica de alguma idade, é aclarar a situação social de desenvolvimento. A situação social de desenvolvimento específica para cada idade determina, regula estritamente todo o modo de vida da criança ou sua existência social. (Vigotski, 1996, p.264, grifos do autor).

Com esse trecho, o autor indica que, para compreendermos a relação do sujeito com o meio, não é suficiente olhar apenas o entorno, com uma concepção ambientalista de desenvolvimento. É necessário considerar que a relação do indivíduo com o meio social é uma relação dinâmica, na qual a realidade é muito mais complexa do que apenas o entorno. Vigotski (1996) afirma ainda que as mudanças que acontecem ao longo do desenvolvimento geram mudanças na própria situação social.

Outro conceito supracitado, e que deve ser considerado em todo esse processo, é o conceito de vivência. Na explicação do autor, uma *perezhivanie* constitui uma unidade na qual, de forma inseparável, se articulam a experiência do ambiente externo – aquilo que está sendo vivido e que está fora do indivíduo – e a interpretação subjetiva dessa vivência, ou seja, como a pessoa, com suas características individuais, reage a essa situação. Nessa experiência, estão integrados tanto os aspectos do meio quanto os traços específicos da personalidade que se relacionam com o evento em questão. Portanto, uma *perezhivanie* reflete simultaneamente as

condições externas e os elementos internos do sujeito, expressando uma totalidade indivisível entre o ambiente e o sujeito que vivencia a experiência (Andrade & Campos, 2024).

A vivência é um conceito entrelaçado ao conceito de situação social de desenvolvimento, pois diz respeito à forma como uma situação impacta no desenvolvimento. É a maneira como o sujeito toma consciência e elabora, como se lida afetivamente com o que lhe acontece (Vigotski, 2010).

Quando pensamos nas escolas públicas, nos deparamos com públicos diversos, nos quais é possível encontrar alunos com diferentes condições de vida. Isso significa que temos, nas instituições, situações sociais de desenvolvimento diversas, assim como vivências variadas, com estudantes que tiveram acessos e oportunidades diferentes diante das construções históricas da humanidade: alguns têm acesso à internet, visitam museus e têm tempo para ler literatura. Em contrapartida, outros não têm internet em casa, dividem o tempo entre a escola e o trabalho para auxiliar no sustento de toda a família. A escola pública é o ponto em que se encontram tais diferenças, e é importante tomarmos consciência desses aspectos para que possamos, coletivamente – todos os atores que fazem parte da rede das escolas –, pensar em estratégias que, de fato, favoreçam o desenvolvimento de cada indivíduo. Ou seja, é extremamente importante que a escola ofereça condições de desenvolvimento. Leontiev (2004, p. 273) confirma isso, afirmando que:

O processo de apropriação efetua-se no decurso do desenvolvimento de relações reais do *sujeito* (grifo do autor) com o mundo. Relações que não dependem nem do sujeito nem da sua consciência, mas são determinadas pelas condições históricas concretas, sociais, nas quais ele vive, e pela maneira como a sua vida se forma nestas condições. (Leontiev, 2004, p. 275).

As mudanças que se dão ao longo do desenvolvimento humano, que é constante durante toda a vida, são, assim, dependentes das interações que o sujeito tem com seus pares, com a sociedade e também das condições de vida, que afetam diretamente as condições de aprendizagem. Portanto, para que o desenvolvimento aconteça, é essencial que haja relação entre os sujeitos, possibilitando as trocas dos conhecimentos produzidos historicamente, e tudo isso se desenrola dentro do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, enfatizamos, com as palavras de Vigotski (1934/2001, p. 322), que: “A aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento”.

Como já supracitado, não é possível que o indivíduo se aproprie e se desenvolva tendo como base apenas experiências próprias. Aprender as construções e elaborações já realizadas é essencial para o desenvolvimento histórico dos seres humanos.

A Psicologia Histórico-Cultural nos fornece dois conceitos para diferenciar e entender essa relação ao longo do ensino e aprendizagem: **os conceitos espontâneos e os científicos**. Os espontâneos são os saberes adquiridos a partir da experiência do dia a dia, da exploração da natureza e do que é concreto. Tais conceitos não são organizados, mas sim elaborados à medida que o sujeito os vive, de acordo com as relações do indivíduo dentro do contexto em que está inserido. Já os conceitos científicos são aqueles apresentados de modo organizado e sistematizado, fazendo uso de outros conceitos como um meio para a compreensão deles. Sendo assim, o conhecimento científico é apropriado a partir do uso dos conceitos já desenvolvidos no cotidiano, resultando em outros níveis de desenvolvimento, por meio do aprendizado mediado por um par mais experiente (Vigotski, 1934/2001).

A aprendizagem dos conceitos científicos acontece majoritariamente na escola, onde, por meio da sistematização e organização da aprendizagem da criança, o desenvolvimento mental acontece, potencializando diversos outros processos de desenvolvimento, o que não seria possível sem a aprendizagem. As características humanas não naturais são constituídas nesse decurso; por isso, tamanha é a importância do processo de ensino e aprendizagem, já que, sem ele, as características humanas construídas historicamente não são aprendidas, o que poderia impedir o avanço e a evolução da humanidade (Vigotski, 2014).

Nesse ponto, enfatizamos o caráter mediado do psiquismo, por ser a base para o processo de ensino e aprendizagem. Pensar nos mediadores possíveis abre um leque de opções, visto que não obrigatoriamente serão eles os professores ou adultos, de modo geral. Pensando no ambiente escolar, os educadores são os principais mediadores e responsáveis pela organização e sistematização do processo de ensino e aprendizagem; porém, colegas de sala mais novos ou mais velhos também podem se encaixar na função de mediação.

Temos, então, a continuidade da história humana totalmente dependente do processo de apropriação que as novas gerações viverão, de tudo o que já foi criado, para que exista avanço em novas criações. Ao pensar os fatores do processo de desenvolvimento, Duarte (2000) afirma que a transferência da história social humana de geração para geração “é considerada o fator determinante, principal” (p. 83).

O processo de ensino-aprendizagem não acontece **por meio** de transmissão ou depósito direto. Reiteramos que é um processo mediado pela atividade da professora, entre professor-saber-estudante. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma intervenção qualificada, que movimente os **motivos** e os **sentidos pessoais**, juntamente com os **significados sociais**. Assim sendo, é necessário que o professor organize e promova a **atividade** de ensino – mais uma vez, uma forma particular de atividade humana.

Conforme Asbahr (2014), é importante entender que as significações sociais são resultado da união dos fazeres sociais, representando a maneira ideal de estar presente no universo material. Em outras palavras, os significados são a representação dos elementos do mundo físico de maneira abstrata, permitindo a comunicação e a referência aos objetos sem a necessidade de tê-los fisicamente presentes.

Leontiev (1975/1983) explanou que a significação é o reflexo do mundo externo, agrupada em palavras. É a materialização da experiência social, com conjuntos de significados expressos por meio da linguagem, gerando, assim, as representações de uma sociedade. Assim, a significação está essencialmente ligada ao “mundo dos fenômenos ideais sócio-históricos, de caráter objetivo” (Leontiev, 1975/1983, p. 225).

Os significados contêm, em si, o modo de ação dos seres humanos sobre o mundo externo em determinada sociedade. Eles são sociais justamente por serem compartilhados entre os pares e servirem como canal de comunicação, o que facilita a apropriação dos conhecimentos construídos pelas gerações anteriores. Aqui, vemos uma função essencial dos significados, pois a partir deles não é necessário que cada indivíduo vivencie toda a história até o momento presente, bastando apropriar-se do que já foi desenvolvido por meio dos significados sociais.

Portanto, os significados sociais fazem com que o mundo dos objetos não seja imprescindível no processo de apropriação, desde que os signos e as significações produzidos pela sociedade estejam presentes, facilitando o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito, de modo que este compreenda o mundo de maneira abstrata. Os significados são mediadores entre as criações da humanidade e desempenham papel importante na constituição do psiquismo humano (Leontiev, 1975/1983).

Os significados sociais nos conduzem a um entendimento de mundo baseado naquilo que é socialmente elaborado. Nas palavras de Vigotski (1934/2001): “A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (p. 398). Nesse processo, o significado só pode ser apropriado se o sujeito participar de relações sociais, constituindo-se, assim, um processo dinâmico de apropriação, que demanda a internalização por parte do indivíduo. Quando os significados passam do plano interpsíquico para o plano intrapsíquico, mantêm seu caráter histórico-social, constituindo o sujeito de modo ímpar.

O significado é a generalização e definição da prática social, mediada pelos instrumentos, objetos, linguagem, relações e outras formas de objetivações. O fazer do ser humano se concretiza de diversos modos, tornando possível alcançar níveis cada vez mais

avançados de formações psíquicas, sendo esse processo dependente dos contextos de vida concreta e daquilo que está acessível a cada indivíduo (Basso, 1998).

Já o sentido pessoal refere-se à relação subjetiva do indivíduo com a realidade objetiva, mediada por suas experiências histórico-sociais e culturais. Segundo Vigotski (1991), os sentidos pessoais são construídos na relação entre o sujeito e os elementos simbólicos que compõem a cultura, resultando em um significado singular atribuído às experiências vividas. Em suas palavras: “O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (Vigotski, 1934/2001, p. 466).

O sentido nos auxilia a compreender o desenvolvimento do ser humano, ao apontar as particularidades de cada sujeito por meio do processo de apropriação e interiorização daquilo que foi vivido socialmente. Os estudos sobre sentido têm início com Vigotski, ao pensar a relação entre pensamento e linguagem, sendo posteriormente aprofundados por Leontiev (1975/1978a; 1975/1983), que o relaciona com a atividade e a consciência humanas, denominando-o “sentido pessoal”.

Há uma conexão intrínseca entre o significado social e o sentido pessoal. O sentido, segundo Leontiev (1975/1978), manifesta-se nas significações, pois, ao se apropriar dos significados sociais, o indivíduo pode atribuir a eles suas marcas pessoais, construindo sentidos a partir de suas vivências. O autor enfatiza, ainda, a importância de situar o sentido no contexto das atividades do sujeito, destacando que a construção de sentidos pessoais em relação à realidade reflete a relação do indivíduo com os fenômenos objetivos que são tomados como conscientes. Além disso, salienta que os significados sociais, ao serem apropriados, inevitavelmente adquirem um sentido pessoal para o sujeito.

Diante disso, é importante lembrar que Vigotski (1934/2001) afirma que o sentido das palavras é mutável e inconstante, podendo transformar-se a depender de seu contexto e de como se relaciona ou se utiliza a palavra. Já os significados são mais estáveis, justamente por serem compartilhados socialmente e por sua importância na comunicação entre os pares. Assim, os sentidos atribuídos à realidade podem se transformar de maneira mais dinâmica, variando conforme o contexto e o desenvolvimento do sujeito, que, a partir de suas vivências, atribui interpretações distintas a uma mesma significação.

O sentido pessoal pode ser compreendido como o fundamento da consciência individual (Leontiev, 1975/1983), uma vez que a consciência individual emerge a partir da consciência social, conforme o sujeito incorpora elementos socialmente construídos e lhes atribui características particulares.

O conceito de sentido é extremamente importante para esta pesquisa, pois as atividades desempenhadas no contexto social são motivadas, no sujeito, pelo sentido pessoal dado tanto àquilo que se faz (a atividade em si) quanto à maneira como são executadas. Longarezi e Franco (2013) afirmam que: “Dado o seu caráter de pessoalidade e sua vinculação com as vivências particulares, o sentido está diretamente vinculado ao motivo que impulsiona o sujeito ao objeto para o qual suas ações estão direcionadas” (p. 95). Logo, o sentido é a sustentação para que o indivíduo se relacione consigo mesmo, com seus pares e com o mundo. Por isso, todo sentido será de algo, sempre localizado historicamente, cultural e socialmente (Leontiev, 1975/1983).

A consciência é estabelecida pelas relações humanas e sentidos a ela atribuídos. Segundo Vigotski (1934/2001):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata (p. 465).

O sentido pessoal orienta a relação do sujeito com o mundo, desempenhando um papel crucial na operacionalização da consciência. Por se tratar de uma construção em constante transformação, compreende-se que o acesso ampliado aos recursos e bens culturais acumulados pela humanidade proporciona maiores oportunidades para o desenvolvimento do psiquismo. Considerando que a construção do sentido pessoal está intrinsecamente vinculada à apropriação dos significados sociais coletivamente partilhados, torna-se evidente que, quanto mais abrangente for o acesso às significações sociais, mais aprofundados e diversificados serão os sentidos.

De acordo com Leontiev (1975/1983), os sentidos são construídos na relação entre o sujeito e a atividade que este desempenha, sendo o sentido pessoal uma expressão da relação entre o motivo e o propósito da ação. É fundamental compreender que o motivo não se limita à necessidade concreta da vida, mas refere-se ao que efetivamente impulsiona o sujeito a realizar alguma ação. Asbahr (2014) pontua que, para compreender o sentido pessoal, é necessário identificar o motivo que o sustenta. Isso porque os sentidos não existem de forma isolada, mas são construídos a partir de algo, baseados nas significações apropriadas, integrando-se à consciência do indivíduo.

A consciência é definida pela realidade internalizada pelos sujeitos, evidenciando as interações entre sentidos e significados. Os sentidos se desenvolvem em decorrência do desenvolvimento dos motivos que sustentam as atividades. Nessa direção, a consciência

emerge da relação entre o sujeito e sua realidade, e os sentidos permanecem com o sujeito como resultado das experiências e saberes adquiridos ao longo de sua trajetória. Nas palavras de Leontiev (1975/1983): "O que efetivamente tomo consciência, a maneira como o faço e o sentido atribuído ao que foi conscientizado são determinados pelo motivo da atividade na qual minha ação está inserida" (p. 230). Logo, para entendermos o sentido pessoal elaborado sobre algo, é preciso entender também o conceito de **atividade**, que foi elaborado por A. N. Leontiev (1975/1978a; 1975/1983). No caso desta pesquisa, teremos como foco a atividade do professor, no seio da atividade pedagógica. Faremos isso com o intuito de ampliar a compreensão e oferecer subsídios para dialogarmos sobre o trabalho docente e a atividade pedagógica durante o enfrentamento à pandemia de COVID-19, compreendendo a escola como lugar onde acontece a apropriação dos significados sociais e a construção de sentidos pessoais. Sobre isso, Longarezi e Franco (2013, p. 106) comentam: "A escola é, nos termos aqui analisados, o espaço de edificação das possibilidades, frente às condições, de constituição de uma educação enquanto unidade significado social/sentido pessoal".

A Teoria da Atividade parte da visão de mundo marxista. Leontiev (1978b, p. 68) explana que "por atividade designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isso é, o motivo." A atividade humana tem, desde o princípio, caráter social, pois é realizada por meio de instrumentos no processo de transformação externa, e só pode acontecer na relação/comunicação com outros sujeitos. Nesse desenrolar, personalidade e a consciência humana se formam nos entremeios provenientes dessa atividade, que se estabelece com base nas condições histórico-sociais das quais se participa. Já o motivo, conceito atrelado ao de atividade, é aquilo que dirige o processo, ou seja, a gênese da atividade, o seu porquê, o estímulo.

Leontiev (1978b, p. 82) afirma que "[...] o conceito de atividade está necessariamente unido ao conceito de motivo". E esse é o ponto que diferencia atividade humana e animal, pois, nos animais, as necessidades estão apartadas das atividades, e, com os seres humanos, esse processo é mais complexo. É também uma forma de apropriação histórica, visto que, ao usar determinados instrumentos, o sujeito repete a história desse uso ou produção (Duarte, 2004). Assim, a atividade possibilita que os indivíduos alcancem um estágio de evolução mais avançado na sociedade, por meio do "processo dialético da atividade humana" (Leontiev, 1975/1983, p. 16). Segundo Leontiev (1975/1983), o sujeito se modifica por meio da alteração do ambiente externo e elucida que a atividade humana promove a relação sujeito-objeto, de forma a guiar o sujeito para que alcance a satisfação de suas necessidades.

De acordo com essa definição, entende-se que a atividade existe no seio das relações humanas, inserida em um determinado contexto sócio-histórico-cultural, vinculada ao uso dos instrumentos a partir da história dos mesmos, e por meio das relações entre os pares.

De acordo com Leontiev (1975/1983), é essencial entender qual é o objeto da atividade para, a partir daí, realizar uma investigação científica. Durante a atividade, o objeto se transforma em sua forma subjetiva, gerando sua objetivação. Outro aspecto importante a ser destacado são as emoções e sentimentos envolvidos na atividade, pois são influenciados pelo objeto e estão vinculados ao contexto em que a ação humana se desenvolve.

À medida que o sujeito internaliza o objeto, novos modos de transformação da realidade são criados por meio da atividade. Logo, vemos que, por meio da atividade, o ser humano se apropria dos significados historicamente produzidos e efetiva sua atividade psíquica interna a partir dos conhecimentos e recursos já concebidos pelos sujeitos de sua cultura, internalizando e se apropriando deles. Longarezi e Franco (2013) explicam que a atividade interna é um modo de “atividade material externa transformada” (p. 95).

O ser humano tem, em cada fase de sua vida, uma **atividade guia**. Leontiev (1978b) explica que: “A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento” (Leontiev, 1978b, p. 293). Dessa forma, compreendemos que não é a idade do sujeito que estabelece o conteúdo de seu estágio de desenvolvimento, mas, sim, a idade é dependente do conteúdo, que será definido pelas condições sócio-históricas. O que difere as atividades entre si são seus objetos, pois, como afirma Leontiev (1975/1983): “o objeto da atividade é seu motivo real” (p. 82), podendo esse motivo ser subjetivo ou não.

O que gera as atividades são as **necessidades**, a princípio supridas por outro ser humano (desde as necessidades básicas, fisiológicas), para irem se complexificando ao longo do desenvolvimento do sujeito. A satisfação das necessidades em cada estágio do desenvolvimento humano está intrinsecamente vinculada à atividade guia do sujeito. Essa concepção de desenvolvimento humano rejeita a ideia de um progresso que siga fases ou etapas predefinidas de modo igual para todos, visto que o que determina o curso do desenvolvimento é a atividade principal em cada estágio da vida, diante das necessidades específicas historicamente construídas. A atividade guia não é compreendida pelo tempo que o sujeito passa nela, mas, sim, por ser a mais importante para as necessidades do indivíduo e por ser a que orienta seu desenvolvimento e aprendizado. Por exemplo, ao pensar na educação, para os alunos, a atividade principal seria o estudo, objetivando a compreensão e elaboração de

conhecimentos científicos; pensando nos professores, seria a **atividade pedagógica**, entendida como uma unidade que mobiliza os processos de ensino e aprendizagem (Moura; Araújo; Serrão, 2019).

Leontiev (1975/1983) esclarece que o motivo está necessariamente atrelado à atividade, pois toda atividade é motivada, mesmo que não seja de conhecimento do sujeito. Como supracitado, a atividade surge a partir de uma necessidade, mas, quando essa última se conecta com o objeto, objetiva-se e se transforma em **motivo** para determinada atividade (Calve, Rossler e Silva, 2015). Sendo assim, quando olhamos para as necessidades de um indivíduo, estamos olhando para os motivos que fazem com que ele realize alguma atividade.

Leontiev (1975/1983) pontua que a atividade humana é polimotivada, o que significa que responde a mais de um motivo. O trabalho é um ótimo exemplo, pois é uma atividade que pode ser motivada por si e pelo salário. Além disso, o autor distingue dois tipos de motivos: os *motivos-estímulos* e os *motivos geradores de sentido*. Os primeiros desempenham a função de impulsionar a execução de uma ação, sem necessariamente atribuir-lhe um significado mais profundo, como é o caso de recompensas materiais ou incentivos imediatos. Por outro lado, os motivos que geram o sentido estabelecem uma conexão entre os propósitos da atividade e a finalidade da ação, indicando que a ação é realizada devido a um motivo significativo que a sustenta e a justifica.

Longarezi e Franco (2013) acrescentam que: “Quando o *motivo* é impulsionado por uma *necessidade*, e esta consegue ser objetivada no *objeto*, dizemos que tal relação é capaz de conferir *significado* à ação e ter um *sentido* para quem a realiza” (p. 98 – grifos dos autores). Dessa maneira, a atividade possui um motivo, que surge da necessidade do indivíduo, que busca sua realização por meio do objeto, e esse motivo estabelece uma conexão entre o objeto e a necessidade que o motiva, orientando a atividade. A atividade humana é orientada para objetivos específicos, visando à satisfação de necessidades geradas socialmente. Portanto, a atividade será guiada por sua motivação.

Cada atividade é concretizada por ações, que Leontiev (1975/1983) define como sendo o processo que abarca a representação do resultado que se deseja alcançar, sendo, então, um processo regido por um objetivo consciente. É importante ressaltar que, como uma parte da atividade, as ações nem sempre irão coincidir com a satisfação instantânea da necessidade. Desse modo, fica evidente que as atividades humanas são compostas por várias ações, que são guiadas pelo motivo da atividade, levando a um fim. Segundo Duarte (2004, p. 55), “para Leontiev, o sentido da ação é dado por aquilo que liga, na consciência do sujeito, o objeto de

sua ação (seu conteúdo) ao motivo dessa ação”. Isso significa que determinadas ações podem ter sentido para o sujeito que as realiza.

Destarte, é importante ressaltar que nem toda ação é uma atividade, porque as ações também podem ser feitas apenas como um fim, sem possuírem motivo. Essa seria uma situação de alienação, porque toda ação precisa estar voltada para a satisfação de uma necessidade, a partir do motivo que a estabelece, e não ser realizada de maneira desvinculada da finalidade por quem a realiza. Cada ação é composta por operações, que são os modos como se desenrola cada fazer, sendo as duas integrantes da atividade.

Com o passar do tempo, é possível que uma atividade perca seu motivo inicial e passe a ser uma ação, e o contrário também acontece, quando uma ação ganha tanto sentido que se transforma em atividade. Essa dinâmica é dependente das condições histórico-sociais, sendo passível de transformações em seus motivos, gerando ou enfraquecendo sentidos.

Na vida adulta, as transformações das realidades se dão através da atividade do trabalho. É por meio da atividade do trabalho que o ser humano passa de sua condição biológica para social, pois orienta suas forças a um determinado fim, gerando transformações em si e no mundo/na natureza. É claro que, por meio de suas ações, o ser humano modifica as formas da natureza de maneira a atender às suas necessidades e utilidades (Márkus, 1965/2015).

Na escola, entendemos que a **atividade do professor** tem um motivo que aponta para um objeto e está em conformidade com um objetivo. Aqui, cabe um questionamento importante para este estudo: como a atividade do professor se concretizou na atividade pedagógica no contexto pandêmico? Já os estudantes em idade escolar têm como principal atividade o estudo e, mais uma vez, questionamos: quais os motivos que mobilizaram e seguem mobilizando (com o retorno das aulas presenciais) a atividade dos alunos?

A **atividade pedagógica** é entendida como um processo complexo de relação entre sujeitos (estudantes) e objetos (conteúdos de ensino, materiais didáticos, ambiente de aprendizagem), mediado pelo professor e pelo contexto educacional. Vale reiterar que, para Leontiev (1975/1983), a atividade é definida como uma unidade de relação do sujeito com o mundo, em que o sujeito transforma a realidade ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Nesse sentido, a atividade pedagógica é vista como uma forma específica de atividade humana, na qual o sujeito (aluno) se engaja para alcançar objetivos educacionais por meio da mediação do docente.

A atividade pedagógica é orientada para o ensino e a aprendizagem, visando à internalização e apropriação de conhecimentos historicamente produzidos, possibilitando o desenvolvimento dos alunos. Não se trata de uma mera transmissão de informações, mas, sim,

da construção ativa do conhecimento no seio da relação professor-aluno, a partir de diversos tipos de atividades educacionais, como leitura, discussão em grupo, resolução de problemas, experimentação, entre outras. De acordo com Vigotski (2003, p. 41), todo “processo de educação é um processo psicológico”; portanto, é necessário que a educação tenha o desenvolvimento humano como foco – o desenvolvimento das funções psíquicas complexas – mas não na tentativa de identificar, segregar e diagnosticar. A ideia é que o desenvolvimento dos sujeitos seja central, na busca pelo processo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, que se dá no processo de humanização, por meio das relações sociais.

Ainda nesse sentido, Saviani (2005) afirma que, para o desempenho da ação pedagógica, o educador precisa ir além de apenas deter e gerir o conhecimento a ser ensinado, compreendendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, para, então, ajustar o método às possibilidades existentes de entendimento e apropriação do conhecimento apresentadas em cada período.

Nesse processo, a atividade pedagógica é mediada por instrumentos e signos culturais, como livros, tecnologias, linguagem verbal e não verbal, que são utilizados pelos sujeitos para realizar suas ações e alcançar seus objetivos. Lembrando que a atividade pedagógica ocorre dentro de um contexto social e histórico específico, sendo atravessada por diversos fatores, como a cultura, o contexto social, a política educacional, as características dos indivíduos, as condições materiais e infraestruturais da escola, o tempo histórico – como o acontecimento histórico da pandemia de COVID-19 –, entre outros. Portanto, a atividade pedagógica é dinâmica e está sujeita a constantes transformações e adaptações, de acordo com as demandas e necessidades do contexto educacional em que se insere.

Por meio da atividade, é possível que os sujeitos se apropriem do nível de desenvolvimento mais aprimorado pela sociedade, como já citado, por meio do “processo dialético da atividade humana” (Leontiev, 1975/1983, p. 16). A principal função da instituição escolar é possibilitar a apropriação de **significados sociais** e a construção de **sentidos pessoais** em cada sujeito. No processo de apropriação, o professor é o principal mediador, sendo o responsável por facilitar a construção de motivos que auxiliem na constituição de sentido sobre o que é ensinado, constituindo-se em **atividade de ensino**. A compreensão desse conceito é fundamental para este estudo, pois, na Psicologia Histórico-Cultural, a atividade humana é a categoria básica para a compreensão do psiquismo, sendo o psiquismo a representação subjetiva da realidade objetiva (Martins & Carvalho, 2016). Fica evidente que a atividade é

sempre orientada a um objeto, sendo transformada e transformando a realidade (Leontiev, 1975/1983).

Todos esses conceitos elaborados até aqui tornam nítidas as influências e importâncias diversas do acesso ao conhecimento organizado e sistematizado, elaborado sócio-historicamente durante o desenvolvimento dos sujeitos. Conhecimentos que, como apontam Leontiev (1978b, 1983) e Davidov (1982, 1988), no ensino escolar ganham maior destaque, já que é na escola que são criadas situações com o objetivo de favorecer vivências diversas às crianças, de modo a possibilitar a apropriação do conhecimento científico, pertencente apenas ao gênero humano.

Pensando nisso e nos processos historicamente construídos ao redor do fenômeno da Medicalização da Educação – fenômeno sobre o qual discorreremos detalhadamente nas seções seguintes deste trabalho –, nos deparamos com questões atuais e urgentes quando pensamos nas escolas durante o período de pandemia de COVID-19: como será possível que o olhar-professor²⁹ busque elaborar saberes e formar integralmente o ser, se tivemos pouco mais de dois anos sem a escola, com o processo de ensino-aprendizagem negligenciado durante a pandemia de COVID-19? A atividade docente se objetivou na atividade pedagógica no contexto pandêmico? Os processos medicalizantes ocuparam lugar na atividade pedagógica? O que as possibilidades e escolhas feitas durante a pandemia nos contam sobre a Educação Pública Brasileira?

O contexto pandêmico que se iniciou no ano de 2020 trouxe mudanças no âmbito social, educacional e do trabalho. Uma dessas alterações foi o distanciamento social, uma estratégia para conter o avanço da doença e favorecer a desaceleração da curva de contágio e mortes. Existem danos expostos e aumentados por esse cenário que podem fomentar uma intensificação nos diagnósticos de supostos transtornos mentais. Apresenta-se, assim, um cenário perfeito para o poder público se desresponsabilizar de suas falhas e/ou faltas de investimentos em saúde e educação, atribuindo à pandemia a razão única do caos na aprendizagem. Por outro lado, o que foi vivido na pandemia é agora ocultado, e o que sobressai são as mazelas individuais.

²⁹O termo “olhar-professor” foi construído durante a pesquisa conduzida por Camila Silva Marques Serrati, sob orientação da Prof^a Dr^a Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, junto ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, no período de 2018 – 2020. Projeto aprovado pelo Comitê de Ética da referida universidade, CAAE 97043818.3.0000.5152. Tal termo tem o objetivo de designar algo que passa por vários processos psicológicos superiores que articulam percepção, pensamento, consciência. Ao falar do olhar-professor, referimo-nos a um conjunto de processos que envolve a maneira como percebem e compreendem os contextos em que estão inseridos, como planejam as práticas pedagógicas, como se reconhecem como classe, dentre outras questões envolvidas na vida profissional e pessoal de cada um, entendendo que tudo isso está articulado. Portanto, a partir disso, entendemos que falamos do “olhar” como algo acessível e completamente possível para pessoas com deficiência visual, por exemplo.

Assim, amplia-se o espaço para os processos de diagnósticos e práticas biologizantes, levando à manutenção dos processos de Medicalização da Educação.

Se a escola tem acompanhado tais mudanças históricas e sociais, como foi/tem sido a preparação de professores para, possivelmente, receberem alunos que não avançaram na aprendizagem escolar, mas já apresentam uma idade considerada adiantada para determinada série? Como lidar com estudantes desatentos devido aos últimos dois anos em que passaram em isolamento social? Estamos diante de um sofrimento, uma desatenção e dificuldades de ensino e aprendizagem reais, pois, com o retorno para o presencial, é possível encontrar crianças dispersas e inquietas no espaço da sala de aula. Não questionamos o sofrimento ou as dificuldades, mas, sim, a maneira como tudo tem sido manejado: de forma reducionista e biologizante, culpabilizando sujeitos e impossibilitando espaço à pluralidade do ser humano.

A pandemia de COVID-19 impôs desafios sem precedentes ao desenvolvimento humano, alterando radicalmente a forma como as relações sociais e educacionais se estabelecem. As escolas, enquanto espaços de socialização e aprendizado, passaram a depender da tecnologia para garantir a continuidade da educação. A mediação tecnológica, apesar de sua importância, não substituiu as interações presenciais, fundamentais para o desenvolvimento pleno dos estudantes. As dificuldades de adaptação, com foco nos docentes, evidenciam a necessidade de uma reflexão aprofundada sobre os impactos dessa transição abrupta. Torna-se imprescindível compreender o que ocorreu durante esse período e as lacunas que ele gerou.

Nesse contexto, repensar o papel da tecnologia na educação é um desafio crucial para garantir que sua presença contribua efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa reflexão nos leva diretamente à próxima seção, que aborda a **“Educação Tecnológica” e o Trabalho Docente**. Compreender como os professores foram impactados por esse “novo” formato de educação e pensar as ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas é um passo fundamental para uma educação mais equitativa e significativa no cenário pós-pandemia.

Seção 3. A “Educação Tecnológica” e o Trabalho Docente

É preciso reconhecer e entender que a inserção da tecnologia na educação não é um fenômeno recente. Desde que ela passou a integrar o ambiente escolar, tem se mostrado como uma ferramenta que pode contribuir para diversos processos educacionais. A tecnologia pode, por exemplo, otimizar o tempo dos docentes em várias etapas do ensino, permitindo uma gestão mais eficiente das atividades e oferecendo recursos que facilitam o cotidiano em sala de aula.

Por isso, é extremamente importante refletirmos sobre a educação atrelada às tecnologias, especialmente às tecnologias da informação e comunicação, pois as realidades escolares têm experimentado diversas transformações, ocasionadas não apenas pela tecnologia em si, mas também pelo modo como nos relacionamos com essas inovações – um processo que já vem ocorrendo antes do período da pandemia. Para tanto, é necessário esclarecer o que entendemos por “tecnologia”.

3.1 Novas e velhas tecnologias na educação

Vieira Pinto (2005), autor no qual nos embasamos para a construção do nosso entendimento acerca do tema, propõe quatro significados para o termo *tecnologia*. O primeiro está conectado com o significado etimológico, no qual a tecnologia é vista como teoria, ciência e discussão da técnica. Nesse último, ela seria as capacidades e conhecimentos do fazer e formas de produzir algo, as próprias profissões.

Para complementar esse entendimento, Silva (2013) apresenta um esquema explicativo no qual a técnica é definida como uma ação humana que visa produzir algo. Assim, por se tratar de uma ação, a técnica exige argumentações teóricas e, para que tais argumentações sejam validadas, é impositivo que exista um campo de conhecimento específico que permita agrupar, estabelecer e potencializar tais reflexões. Essa área, que entende a técnica como temática de reflexões, faz uma análise crítica dela, tornando possível a criação do primeiro significado do termo. Assim, a ciência da técnica recebe o nome de *tecnologia* (Vieira Pinto, 2005).

No segundo significado, a Tecnologia, devido à linguagem do cotidiano, equivale à própria técnica, porque não há a necessidade do cuidado com a questão conceitual (Vieira Pinto, 2005). No terceiro entendimento, o conceito é compreendido como a junção das técnicas que a sociedade possui, em qualquer fase histórica. Por fim, no quarto, ela é a ideologização da técnica, que acontece quando o ser humano pode exercer domínio sobre o outro por meio dela própria, gerando, como consequência, o controle e a manipulação de outras parcelas da

sociedade, o que leva a uma perda de sentido na relação do sujeito com ela. Assim, “o exercício social da técnica estabelece o fundamento do inevitável caráter ideológico da tecnologia” (Vieira Pinto, 2005, p. 321).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que a tecnologia é uma expressão concreta da capacidade humana de transformar a natureza e as condições sociais, sendo ela um reflexo do contexto histórico e cultural de cada época. Assim, compreendemos que as tecnologias e suas formas de uso não são neutras, pois estão imbuídas de valores e interesses de grupos sociais específicos. Com isso em mente, é importante destacar que existem vários tipos de tecnologias hoje, como, por exemplo: biotecnologias, tecnologias industriais, nanotecnologias, tecnologias ambientais, tecnologias de saúde, tecnologias educacionais e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). No presente estudo, como mencionado anteriormente, nosso foco estará voltado exclusivamente para as TDICs, considerando que nosso cenário de pesquisa é a educação na pandemia (Lévy, 1999; Vieira Pinto, 2005).

Dessa forma, vale pontuar, de acordo com Vieira Pinto (2005), que as tecnologias educacionais são aquelas aplicadas ao ensino e à aprendizagem. Incluem desde plataformas digitais de ensino a distância até o uso de realidade aumentada e inteligência artificial na educação. Essas tecnologias poderiam representar uma oportunidade para democratizar o acesso ao conhecimento; porém, é fundamental alertarmos para a forma como são utilizadas, frequentemente perpetuando desigualdades e atendendo aos interesses de determinados grupos, como empresas que lucram com a mercantilização da educação – uma realidade cada vez mais presente, tanto no cotidiano dos que trabalham no chão da escola quanto nos noticiários.

Já para refletirmos sobre as TDICs, é importante esclarecer que “Tecnologias da Informação e Comunicação” (TIC) é comumente utilizado para se referir a dispositivos eletrônicos e tecnológicos, incluindo os que não são tão recentes, como a televisão, por exemplo. Por essa razão, pesquisadores têm utilizado o termo *novas tecnologias* para as Tecnologias Digitais (Kenski, 1998) ou *Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação* – TDIC (Baranauskas & Valente, 2013). Neste trabalho, utilizaremos TDICs, novas tecnologias e tecnologias digitais para nos referir a qualquer dispositivo que possibilite o acesso e a navegação na internet (Costa, Duqueviz & Pedroza, 2015).

As TDICs têm sua origem associada à revolução digital, iniciada a partir da segunda metade do século XX. No Brasil, o uso de novas tecnologias nas salas de aula começou na década de 1980, ora como máquinas de ensinar, ora como ferramentas (Valente, 1998). A primeira abordagem diz respeito aos programas de computador com conteúdos no formato instrucionista, enquanto a segunda utiliza programas como ferramentas para o aluno elaborar

o próprio conhecimento, partindo de uma perspectiva construcionista (Valente, 1998). A massificação da internet, acelerada no início dos anos 2000 com o advento da banda larga e, posteriormente, com a popularização dos smartphones e das redes móveis, ampliou o acesso da população às TDICs. Isso permitiu uma transformação em diversas áreas, incluindo a educação, que passou a contar com as TDICs como novas ferramentas digitais para o processo de ensino e aprendizagem (Costa, Duqueviz & Pedroza, 2015).

Diante disso, a realidade que vivemos é a de que as TDICs são essenciais para o funcionamento da sociedade moderna. Elas impactam diversos aspectos, desde a comunicação pessoal e profissional até os processos industriais, comerciais e de serviços. Ferramentas como redes sociais, plataformas de videoconferência, armazenamento em nuvem e aplicativos de colaboração são amplamente utilizadas em diferentes contextos, alterando profundamente a dinâmica das relações humanas e a forma como o conhecimento é compartilhado. Dentro das escolas, o computador começou a ser utilizado nos Estados Unidos e no Reino Unido na década de 1970 (Buckingham, 2010) e, no Brasil, na década de 1980 (Cysneiros, 1999; Valente, 1998). No entanto, conforme expõe Buckingham (2009), não é possível afirmar que o uso do computador nas escolas tenha necessariamente levado a uma melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, o acesso a informações diversas por meio da internet é confundido com conhecimento, e é importante nos atentarmos para esse fato, pois nem tudo o que é possível encontrar online é real ou gera aprendizado. Em poucos minutos, é possível encontrar respostas para uma conta matemática ou questões de geografia, por exemplo, mas isso não significa que gerou aprendizado e desenvolvimento para o sujeito. Embora já tenhamos discorrido sobre esse ponto, é importante salientá-lo desde já, a fim de evitar equívocos sobre o nosso ponto de vista e sobre o cenário real da Educação Brasileira.

As tecnologias estão assumindo um caráter cada vez mais onipresente em nossa sociedade. Segundo Coll e Monereo (2010, p. 46), a tecnologia onipresente “refere-se à progressiva integração dos meios informáticos nos diversos contextos de desenvolvimento humano, de modo que não são percebidos como objetos distintos”. Isso significa que passam a ser instrumentos contemporâneos integrantes da vida diária, não sendo percebidos nas relações e interações dos sujeitos com seus pares e com o meio em que vivem.

Com isso, é possível afirmar que, na Educação, as TDICs desempenham um papel central na transformação do ensino que hoje tem sido chamado de “ensino tradicional”. O uso de plataformas de EaD, ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), sistemas de tutoria online e aplicativos educacionais tem promovido mudanças nas práticas pedagógicas. A relação entre alunos e professores também tem sofrido alterações, com a possibilidade de contato de modo

assíncrono – que não acontece em tempo real, ou seja, as pessoas envolvidas não precisam estar presentes e disponíveis ao mesmo tempo – e a partir de diferentes locais. Essas transformações aparentam trazer ganhos para o dia a dia, como, por exemplo, a superação de barreiras geográficas e temporais. Mas, quando pensamos na Educação, esse fator pode trazer prejuízos, tanto para a relação professor-aluno quanto para os processos de trabalho dos docentes, aumentando o volume de trabalho, assim como a carga horária – discorreremos com maior profundidade sobre o aspecto do trabalho docente mais adiante.

Além disso, inicia-se um processo silencioso e danoso: a substituição do ensino presencial pelo Ensino Remoto (ER) ou Ensino a Distância (EaD). Com o surgimento do EaD, houve uma grande popularização de cursos online, e instituições de ensino públicas e privadas têm implementado plataformas digitais que viabilizam o aprendizado remoto, oferecendo novas possibilidades, mas também impondo desafios à dinâmica educacional. O governo brasileiro, por sua vez, também promoveu programas como o ProInfo³⁰, com o objetivo de equipar as escolas públicas com computadores e promover a formação de professores para o uso de ferramentas digitais em sala de aula. Nesse contexto, com o impacto da pandemia de COVID-19 em 2020, a adoção das TDICs na Educação passou por um processo de aceleração abrupta, pois, diante da necessidade de distanciamento social, escolas e universidades em todo o país migraram para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), utilizando plataformas como *Google Classroom*, *Zoom* e *Microsoft Teams* para manter as atividades. Essa transição evidenciou não somente o potencial de flexibilidade das TDICs para adentrarem o universo do ensino, mas também as disparidades existentes no acesso a essas tecnologias, refletindo as desigualdades sociais e regionais no Brasil, além das lacunas já existentes na Educação no país (Becker, 2014; Kenski, 2012; Moran, 2005; Lévy, 1999).

Sobre as TDICs, respaldadas pela perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, defendemos que só poderiam ser consideradas grandes oportunidades para a Educação se, de fato, se mantivessem na esfera de oferecer recursos que enriquecessem o processo de ensino e aprendizagem, sem jamais substituir a sala de aula ou os docentes. Como já discutido e reafirmado ao longo deste trabalho, não é viável substituir a sala de aula e o professor, ou seja, a relação professor-aluno no ambiente presencial da escola. Alguns exemplos de oportunidades

³⁰ O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio (destinado a estudantes e professores da rede pública de ensino). A partir de 12 de dezembro de 2007, mediante a criação do Decreto nº 6.300, foi reestruturado e passou a ter o objetivo de promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica. Para ler na íntegra: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo>.

são a criação de conteúdos interativos, o uso de vídeos, jogos educacionais, simulações e plataformas de realidade aumentada, que poderiam proporcionar uma aula mais dinâmica e interativa, além do ensino acerca de como lidar com e utilizar as novas formas de tecnologia de forma crítica. Além disso, as TDICs poderiam facilitar o aprendizado personalizado, com ferramentas que permitam ao aluno progredir no seu próprio ritmo e acessar materiais de acordo com suas necessidades.

É dentro da sala de aula *real* que as relações entre os pares acontecem e a mediação que pode levar a boa *obutchenie*. Nas palavras de Prestes (2012):

A palavra russa *obutchenie* não tem propriamente um equivalente em português e alguns tradutores afirmam que também não há para o inglês, espanhol e japonês. Na verdade, *obutchenie* significa um processo de mão dupla, um processo de instrução ou ensino, mas que não ocorre apenas na direção do professor para o aluno. É uma situação que envolve tanto o aluno quanto o professor e no qual o professor tem o papel de organizador do ambiente social de desenvolvimento. Então, o mais importante, em minha opinião, é a intencionalidade implicada. Não basta a intencionalidade do professor querer ensinar, pois deve-se levar em conta a intencionalidade do aluno querer se envolver com aquilo que está se ensinando. E, de acordo com Vigotski, na atividade de *obutchenie* o desenvolvimento humano é impulsionado. Então, não é a aprendizagem que antecede o desenvolvimento; o ato intencional de *obutchenie*, ou seja, a situação de ensino, de estudo ou de instrução impulsiona o desenvolvimento. (Prestes, 2012, p. 65).

Portanto, o Ensino Remoto não é ensino, pois o processo de ensino-aprendizagem não dispõe do necessário para se desenrolar, e a boa *obutchenie* não acontece. As tecnologias não podem ser vistas como substitutas do professor e de suas mediações no processo de ensino e aprendizagem, mas sim como recursos e instrumentos que, juntamente com outros, podem integrar esse processo. Porém, o que temos observado é que, no modelo de sociedade atual, não é a tecnologia que serve ao indivíduo, mas sim este que se submete à lógica imposta pela tecnologia, muitas vezes priorizando conveniência e eficiência em detrimento de aspectos mais profundos do desenvolvimento humano.

A respeito disso, retomamos Vieira Pinto (2005), que aborda a tecnologia de forma crítica e dialética, especialmente no contexto do trabalho, oferecendo uma perspectiva que vai além de sua aplicação técnica. Isso porque a tecnologia representa uma expressão da capacidade humana de transformar a realidade e ser transformado por ela, indo além de um mero conjunto de ferramentas. Portanto, a tecnologia pode ser uma força que potencializa o

trabalho humano, ampliando suas capacidades produtivas e possibilitando a transformação dos contextos em que cada um está inserido.

Para que o uso das tecnologias seja considerado positivo, o entendimento do papel da técnica precisa ser pautado em função do ser humano, e nunca em função dos procedimentos e métodos que utiliza ou das máquinas e aparelhos que consolidam operações (Vieira Pinto, 2005). O ser humano pode se utilizar da técnica, gerando o seu próprio ato, materializado em um determinado instrumento. Assim, a técnica apresenta-se com os atos e fazeres dos sujeitos, o que o autor afirma que pode ser considerado positivo, caso proporcione maior aproveitamento na exploração e no conhecimento do mundo concreto. Caso contrário, a técnica é compreendida como sendo negativa, pois se volta para a exploração do próprio ser humano (Vieira Pinto, 2005a).

Diante disso, podemos afirmar que o uso da tecnologia está vinculado às relações de poder e ao cenário social em que ela é utilizada. Com o capitalismo, a tecnologia, na grande maioria das vezes, assume o papel de instrumento de dominação, servindo para aumentar a exploração do trabalhador e concentrar o poder nas mãos daqueles que detêm os meios de produção. Desse modo, em vez de emancipar o trabalhador, intensifica a alienação, ao reduzir o trabalho humano a uma mera função dentro de um sistema produtivo controlado por outros.

O processo de transferência de ações para as máquinas era, anteriormente, feito em sua grande maioria para poupar esforços físicos, potencializando a experiência humana, na qual os sujeitos reservavam para si o trabalho de pensar. Porém, com o passar do tempo, os avanços tecnológicos vêm se estendendo cada vez mais, e muitas pessoas têm sido substituídas por “cérebros artificiais que se encarregam de contar, classificar, prever as ações humanas e dirigi-las” (Vieira Pinto, 2005, p. 408).

Entendemos que é importante reconhecer que há um potencial emancipatório na tecnologia; porém, isso dependerá da forma como lidamos com ela. Se controlada e utilizada de forma consciente e democrática, pode ser libertadora para o trabalhador, permitindo a redução do esforço físico, maior nível de conhecimento técnico e mais autonomia sobre as produções. Mas reforçamos que, para que isso aconteça, é necessário que a técnica seja apropriada pela classe trabalhadora e voltada para o proveito da coletividade, e não para a manutenção das desigualdades sociais (Vieira Pinto, 2005).

Abarcar questões sociais e históricas como essas é essencial, pois a tecnologia é uma manifestação da consciência histórica humana, refletindo o desenvolvimento das capacidades do ser humano ao longo do tempo e revelando a inter-relação entre o avanço técnico e as

transformações sociais. Logo, a tecnologia não pode ser entendida como mero acontecimento histórico, mas sim como um aspecto da vida humana (Cupani, 2013).

Voltando nosso olhar para o trabalho no campo da Educação, mais especificamente para o trabalho docente, essa consciência se manifesta pela forma como a tecnologia é usada para moldar a realidade, transformando o modo como a sociedade se organiza. Por isso, o uso da tecnologia é uma questão central para entender as dinâmicas de poder e o potencial de transformação social, especialmente no cenário educacional. Isso porque a tecnologia deve ser integrada a uma visão de desenvolvimento social que priorize a emancipação humana e a justiça social.

Seguindo com base em Vieira Pinto, de todas as questões ideológicas, a servidão cultural é a pior e mais grave, por se tratar da submissão do conhecimento. Aqui, estamos falando sobre a apropriação de uma compreensão que é sempre do outro e que se mostra distante do sujeito, cerceando a história de um povo e submetendo-se a uma tecnologia desconhecida. Esse cenário gera estranhamento e a perda de sentidos, levando à alienação. A “servidão do saber” enfraquece os sujeitos e impede o desenvolvimento do materialismo histórico de uma sociedade (Vieira Pinto, 2005, p. 321).

Somando todos esses fatores e contradições, faz-se fundamental pensar o processo de ensino e aprendizagem, entendendo que o trabalho docente – hoje, permeado pelas TDICs – e as relações humanas são a base para o desenvolvimento dos estudantes. Experimentar um processo mediado única ou principalmente por tecnologias e diálogos no modo assíncrono não gera aprendizado e desenvolvimento. As TDICs estão presentes e seguem sendo atualizadas; portanto, precisamos pensar em modos de utilizá-las efetivamente a nosso serviço. Para isso, é fundamental o investimento não só em infraestrutura e na formação contínua de educadores, como também na transformação da forma como nos relacionamos com elas – processo coletivo e que demandará tempo.

Continuamos a testemunhar um padrão que perdura há décadas no Brasil, em que as tecnologias e a forma como são apresentadas e inseridas no cotidiano dos trabalhadores não são neutras, pois refletem valores e interesses de determinados grupos sociais. E as TDICs na Educação carregam essa contradição. A desigualdade no acesso à internet e a dispositivos adequados impede que muitos estudantes, especialmente de regiões mais pobres, se beneficiem plenamente dessas tecnologias. Além disso, a capacitação dos professores para o uso eficaz dessas ferramentas ainda é um desafio em vários contextos, muitas vezes sendo oferecida por meio de cursos online para docentes que não sabem utilizar nem mesmo a plataforma do próprio curso, como ocorreu no período da pandemia. Diante disso, é preciso compreender

como os sujeitos – professores(as), no caso – passaram pelo sufoco da pandemia diante do desafio das tecnologias no campo da Educação.

3.2 O trabalho docente frente às tecnologias e a pandemia

É fundamental analisar as condições de trabalho dos docentes no contexto pandêmico, considerando o papel das tecnologias e a aceleração e intensificação das expropriações dos trabalhadores. Este é um processo que já vinha se desenrolando nos últimos anos e foi amplificado pela pandemia da COVID-19, impactando de forma significativa a dinâmica do trabalho educacional.

Com a pandemia em curso, os(as) professores(as) que continuaram empregados se viram diante da obrigação de atuar com o ERE que, como o próprio nome indica, foi implementado de modo improvisado e às pressas, com o intuito de cumprir o calendário escolar. Foram, então, forçados a se adaptar a uma “nova” forma de trabalho, que já era realidade em outras instituições antes do período da pandemia. Passaram a ter maiores responsabilidades e cobranças, visto que estariam trabalhando dentro de casa e precisariam se adaptar a um conteúdo construído por outras pessoas, modificar a dinâmica das aulas para o formato *online*, aprender a utilizar as plataformas digitais, adaptar materiais e avaliações e, ainda, buscar manter uma boa relação com os alunos e suas famílias. E esses são apenas alguns tópicos, pois ainda existem outras esferas do trabalho docente, como, por exemplo, as reuniões virtuais organizadas pelas próprias instituições e a necessidade de comprovação do trabalho que estava sendo realizado.

O descaso por parte dos governantes com relação às medidas necessárias no período da pandemia foi algo que também chegou ao contexto educacional e escolar. A própria implementação do ERE se deu de modo indiferente à vida, pois foi colocada em segundo plano a urgência de resolver problemas como as desigualdades de acesso à internet de qualidade e aos aparelhos tecnológicos (aqui, focando apenas no que diz respeito à Educação, pois poderiam ser citadas inúmeras outras desigualdades). Além disso, a Educação, ao ser majoritariamente mediada pelas tecnologias, simplesmente ignorou as condições de trabalho dos professores, assim como a impossibilidade de se realizar um ensino de qualidade. Nessa perspectiva, o ERE pode ser entendido como um novo elemento da precarização do trabalho docente e do processo de ensino e aprendizagem, pois vai da uberização até a youtuberização.

A Educação, durante o período da pandemia, foi vista como um setor plenamente capaz de manter suas atividades e calendário, devido ao uso das TDICs. Com tantas transformações

em curso durante esse período, vivenciamos o que Frigotto (2021, p. 643) nomeou como “fetichização da tecnologia”. Havia a ideia de que todos tinham acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, e acreditava-se que, por meio do trabalho remoto, seria possível superar o déficit educacional no país. Em parte, tratava-se de um projeto privatista que já estava em curso e do despreparo do poder público, no contexto educacional, para lidar com cenários de emergência. Dessa forma, o processo de uberização do trabalho docente (Silva, 2020), já em andamento, passou a se atrelar à sua inserção nos meios virtuais, o que tem sido denominado de *youtuberização*.

A uberização do trabalho, segundo Antunes (2019), Fontes (2017) e Slee (2017), diz respeito à ausência de direitos trabalhistas e previdenciários, ou à instabilidade deles. O trabalho é instável e a remuneração se dá conforme a demanda, ou seja, o salário é pago se o trabalho for realizado. Como consequência, o sujeito trabalha por muito mais tempo, pois cada hora é importante para sustentar ou aumentar a renda. O trabalho uberizado possui ainda outra característica, que é o custeio dos próprios instrumentos e materiais de trabalho, o que deixa o empregador em uma posição de maior lucro, já que não precisa arcar com os custos da prática daquele trabalhador.

Já o termo *youtuberização* caracteriza o processo que transforma o ensino presencial em ensino *online*. Porém, é importante mencionar que as aulas dos alunos de escolas públicas aconteceram por meio de diferentes recursos, fosse através de plataformas específicas, vídeos caseiros enviados por conversas no *WhatsApp*, vídeos no *YouTube* e até mesmo em canais locais de televisão. A regra – se é que dá para dizer que existia alguma regra naquele momento – era enviar o conteúdo ao estudante, assim como o material elaborado.

Contudo, vale retomar que o processo de ensino e aprendizagem demanda muito mais do que o uso de tecnologias, e sabemos que não foi na pandemia que essa etapa crucial para o desenvolvimento do ser humano começou a ser negligenciada no Brasil. Dessa maneira, podemos afirmar que a uberização do trabalho docente (Silva, 2020) e a *youtuberização* se apresentam como realidades hoje, aceleradas pela pandemia, atuando como formas mútuas de precarização.

Todos esses aspectos incidem diretamente sobre as escolas e são extremamente importantes para compreender as realidades de cada instituição e o futuro da Educação no Brasil. Justamente por isso, pensar a escola e seus atores demanda olhar para o contexto em que estão inseridos. Nas palavras de Saviani (2006):

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola

sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (Saviani, 2006, p. 41).

Desse modo, a escola está inserida em um tempo histórico e cultural em que tudo o que vivenciamos em sociedade chegará também dentro das instituições. Para citar alguns exemplos, podemos olhar para os índices de violência que cresceram durante a pandemia de COVID-19, especialmente a violência doméstica, visto que, devido ao isolamento social, muitas mulheres, crianças e adolescentes ficaram presos em casa com seus agressores/abusadores. Depois, quando retomamos o ensino presencial, nos deparamos com ataques violentos dentro dos espaços educativos, sejam eles realizados por pessoas que não frequentavam o local ou por estudantes. Outro exemplo, que se deu antes mesmo de a pandemia se instaurar, foram as *Fake News*. As escolas, principalmente os professores, foram atacados com base na errônea crença acerca de doutrinações dentro das salas de aula. Não era necessário estar frequentando a escola para ver o caos que foi criado devido a tais mentiras: famílias foram até os educadores, cobraram respostas, exigiram mudanças e vigilância sobre os “doutrinadores”.³¹

A vigilância e o controle estão essencialmente incluídos nesse processo – de uberização e *youtuberização* do trabalho docente –, pois as relações e regras passam a ser substituídas por algoritmos e classificações com notas. Para isso, os trabalhadores são monitorados por um coletivo que tem o poder de classificá-los como bons ou maus prestadores de serviço.

Além disso, partia-se do entendimento de que seria não só possível, como necessário, vigiar o trabalho das figuras responsáveis pela Educação: professoras(es). Frigotto (2021) reforça ainda que:

Não se trata de ser contra a tecnologia, como valor de uso, no processo educativo, mas esta deve estar sob o controle do projeto político pedagógico da instituição e da autonomia docente de ensinar e educar, pois esta é a função da escola em qualquer nível de ensino (p. 644).

É importante lembrar que, um pouco antes da pandemia, foram regulamentadas práticas de trabalho desprovidas de direitos por meio da Lei nº 13.429/2017 – conhecida como a Lei da Terceirização –, da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) (Brasil, 2017) e, mais recentemente, da publicação da Emenda Constitucional nº 103 (Brasil, 2019), que mudou o sistema de previdência social. A partir de tais transformações, outras, igualmente graves, se

³¹ Para uma compreensão aprofundada acerca dessa temática específica, indicamos a leitura do livro: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira, organizado por Gaudêncio Frigotto. Editora Executiva e Preparação de Originais: Carmen da Matta. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p, ISBN 978-85-92826-07-9.

seguiram, como a flexibilização da jornada de trabalho, a terceirização sem restrições, o trabalho intermitente, o incentivo à pejetização e a ausência de garantia da aposentadoria. Além disso, existem ainda os novos modos de labor, com os trabalhadores vendendo sua força de trabalho sem contratos ou direitos, no processo de uberização (Antunes, 2019; Fontes, 2017; Slee, 2017;), que é uma forma de extrair mais-valia por meio da exploração com base em um controle político-ideológico de novo tipo sobre os trabalhadores.

A ampliação do *home office* – trabalho em casa – e a aprovação da Medida Provisória nº 936 (Brasil, 2020a), convertida na Lei nº 14.020 (Brasil, 2020b), nos colocam diante de uma situação histórica completamente nova para os trabalhadores. Como o foco desta tese está na categoria docente, é importante lembrarmos que existem diferentes formas e graus de exploração do trabalho de professoras(es) no Brasil: a precarização vai desde o setor daqueles que são contratados temporariamente até os que são considerados estáveis (concursados). Portanto, se a precarização do trabalho já estava em curso antes do isolamento, devido aos processos de uberização, durante a pandemia – com a aceleração da *youtuberização*, diante da proposta de realizar a educação por meio do trabalho remoto (domiciliar) –, só se alavancou a precarização desses trabalhadores.

Com o ERE, portanto, as(os) professoras(es) saíram de um cenário em que tinham uma determinada carga horária de trabalho (ainda que levassem tarefas para casa, como provas a serem corrigidas ou aulas a serem elaboradas) e passaram a ter jornadas aumentadas e não remuneradas. A preparação de uma aula a ser ministrada por meios digitais demanda a criação de slides, gravação de conteúdos, *upload* em plataformas, dentre outros aspectos, o que requer significativamente mais tempo (e conhecimentos específicos) do que a preparação de uma aula presencial. Além disso, os instrumentos de trabalho (computadores, tablets, celulares, pacotes de dados de internet e energia, por exemplo) foram custeados pelo próprio profissional da educação.

Nesse contexto, como já mencionado, muitos professores não tinham conhecimento prévio das plataformas virtuais de ensino, precisando aprender a trabalhar com essas novas ferramentas – algo que não fazia parte de sua formação inicial nem de sua rotina profissional até então. Essa falta de familiaridade com as tecnologias do ERE pode gerar ansiedade, angústia e outros desconfortos nos docentes, em um cenário agravado pela pressão do trabalho remoto, que se soma aos desafios emocionais causados pela pandemia.

Alinhado a essa realidade, Silva (2020) aponta que:

O ensino remoto além de intensificar o processo de uberização do trabalho docente, gera um darwinismo professoral, pois apenas continuam cumprindo sua função no

cargo aqueles que conseguem se adequar à nova normalidade. Há uma segregação das pessoas que não se adaptam ao novo perfil de trabalho. [...] Aos que prosseguem serão cobrados: disciplina, automotivação, proatividade e responsabilidade para lidar com o novo contexto virtual (Silva, 2020. p. 600).

Entendemos que esses fatores não apenas afetam a saúde emocional dos professores, mas também podem resultar em um sofrimento profundo, levando ao adoecimento psíquico e ao aumento do “mal-estar docente”, como expõe Esteve (1999).

Além do sofrimento gerado pela insegurança material do trabalho (cortes salariais, desemprego, redução dos benefícios, dentre outros), há a ampliação da jornada de trabalho, o aumento das responsabilidades e o crescimento da vigilância. Sobre isso, Neto e Pires (2020) afirmam que:

A escola vive todos os dilemas de uma sociedade de classe em um cenário neoliberal e tem sido atacada no seu campo ideológico, como pode ser visto, por exemplo, no movimento escola sem partido, em que professores são chamados de doutrinadores, em que o conhecimento científico, artístico e filosófico é esvaziado para a classe trabalhadora a partir de reformas curriculares como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (p. 41).

Os professores, muitas vezes chamados de “doutrinadores”, foram alvo de críticas tanto durante a pandemia quanto no retorno ao ensino presencial. Foram vistos, por vezes, como desmotivados, preguiçosos e desleixados, acusados de não se dedicarem a um trabalho que deveria ser realizado com amor e compromisso. Essa visão reflete lógicas perigosas, que já perduram na Educação há bastante tempo. Uma delas é a lógica empresarial, na qual as famílias e demais atores das instituições acreditam que têm o direito de tratar e exigir o que quiserem do docente, incluindo a ideia de que podem definir o que deve ser ensinado em sala de aula. A outra lógica encontra sua base na gênese da Educação brasileira, quando se entendia que educar tratava-se unicamente de um ato de vocação e amor, sendo exercido por aqueles que tinham o “dom” de ensinar – em sua esmagadora maioria, mulheres.

Segundo Laval (2019), a progressiva adoção de princípios empresariais no âmbito educacional promove uma transformação profunda no sentido e no funcionamento das escolas, subordinando-as a imperativos econômicos e mercadológicos. Ainda segundo o autor, ao adotar uma lógica empresarial, as escolas deixam de ser vistas como espaços para a formação cidadã e passam a ser tratadas como prestadoras de serviços. Esse modelo transforma o conhecimento em uma mercadoria, na qual o “cliente” – seja o estudante ou sua família – consome a educação como um produto. Esse deslocamento da finalidade educacional gera

consequências para a qualidade e a equidade do ensino, uma vez que a lógica de mercado prioriza resultados mensuráveis e competitividade, frequentemente em detrimento de um processo de aprendizado integral e inclusivo. Outro aspecto relevante é a centralidade atribuída à competitividade. Sob a influência do modelo empresarial, as escolas são encorajadas a competir por melhores indicadores de desempenho, como notas em exames padronizados e rankings institucionais – passam a existir, inclusive, rankings de quais seriam os melhores professores, com votações e/ou reclamações por parte dos “clientes” (alunos e famílias), podendo levar à recontração ou demissão. Essa competitividade reforça uma visão utilitarista da Educação, em que o sucesso é mensurado por métricas quantitativas, desconsiderando mais uma vez as diferenças contextuais e desvalorizando aspectos subjetivos e humanos da aprendizagem. Dessa forma, a lógica empresarial não só perpetua, mas amplia as desigualdades educacionais.

Por isso, concordamos com Laval (2019) quando afirma que é importante nos atentarmos para a forma como sistemas de gestão empresarial têm sido implementados nas escolas, que frequentemente adotam práticas de controle rígidas e de mensuração de resultados, como supracitado. Essas estratégias refletem a lógica neoliberal, que busca eficiência e desempenho máximos, muitas vezes sem considerar o impacto dessas exigências sobre os professores, os estudantes e o ambiente escolar como um todo. A relação educacional, que deveria ser pautada pelo diálogo, pelos compartilhamentos e pela construção coletiva do conhecimento, passa então a ser substituída por uma relação hierárquica e instrumental, em boa parte mediada exclusivamente pelas TDICs.

Nesse cenário de retrocessos, os professores deixam de ser reconhecidos como tais e passam a ser vistos como meros colaboradores da Educação. Se antes já estavam sobrecarregados, essa situação se agrava nesse contexto. Professores passaram a trabalhar 16 horas por dia, ou mais. O fato de o trabalho estar dentro de casa muitas vezes dificultou a limitação dos horários de atendimento aos alunos e famílias, assim como a preparação das “aulas” remotas. Além disso, não havia todos os recursos e materiais necessários para que o docente trabalhasse.

Os ataques materiais vividos pelas escolas também não são novos e não se iniciaram durante a pandemia. No entanto, é claro que se intensificaram nesse período. Celulares, computadores, papéis, impressoras e qualquer outro recurso saíam do bolso dos educadores. Aqueles que não possuíam os equipamentos em casa precisaram adquiri-los por conta própria. E é importante citar o óbvio no contexto do sistema capitalista: diante da necessidade de equipamentos para o trabalho online, os preços aumentaram. Para alguns, foi necessário pagar

por cursos sobre como trabalhar com plataformas online, já que muitos estados, como o de Minas Gerais, não disponibilizaram uma formação adequada para os professores – muitos aprenderam com seus pares; outros precisaram de aulas; e, ainda, alguns não puderam aprender a utilizar plataformas como *Zoom*, *Google Meet*, *Moodle*, dentre outras. Assim, fica claro que a exploração dos trabalhadores da Educação seguiu, silenciosa, durante os meses de isolamento social.

Com isso, o neoliberalismo se fortalece na Educação com muitas tentativas de mudanças – algumas efetivadas – como, por exemplo, a ideia de se trabalharem competências e habilidades socioemocionais voltadas para o mercado de trabalho. Mas há ainda uma forte e perigosa ideia que segue em curso e encontrou na pandemia uma chance de ganhar mais espaço: a noção de que a Educação deveria ser privatizada, pois o que é privado é melhor. Nessa alçada, entra também o *homeschooling*, tão defendido pela extrema-direita durante o período pré-pandemia. São tentativas de aproximar a Educação daquilo que é mercadológico, que pode ser vendido, afastando-a da esfera do público e retirando-a do controle governamental. A esse respeito, Freitas (2018) afirma que:

O movimento para livrar-se do controle do governo e de suas escolas por meio das “contas de poupança da educação” prevê até o uso dos recursos para a instrução das crianças em suas próprias casas (*homeschooling*), incentivando processos de “desescolarização” e ainda pagamento de aulas particulares, aprendizado *online*, aulas comunitárias, materiais escolares em casa, escolas particulares e até mesmo aulas de faculdades desde que a criança não frequente uma escola pública (Freitas, 2018, p. 53).

Mais uma vez, ao aproximar a Educação de uma lógica mercadológica, qualquer resultado que não atenda às expectativas dentro das salas de aula será atribuído à incapacidade do trabalhador que ali está, ou mesmo da gestão da instituição como um todo. Assim, prevalece a lógica empresarial e mercadológica na Educação, tratando os professores, como dito anteriormente, como meros colaboradores. No caso dos estudantes, eles também podem ser responsabilizados, assim como suas famílias, já que “a empresa” oferece o serviço e, se a aprendizagem não acontece, o problema é visto como algo exclusivamente individual.

Ao voltarmos o olhar para as medidas tomadas para a Educação no período pandêmico pelo governo Bolsonaro, observamos que elas começaram em 1º de abril de 2020, com a flexibilização dos dias letivos, por meio da Medida Provisória nº 934 (Brasil, 2020a). Depois, em 28 de abril, seguiram-se as orientações dadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em parceria com o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2020b). As orientações apresentavam o ERE como uma solução para a situação e foram direcionadas a todos os níveis

educativos. A Portaria nº 544³², de 16 de junho, divulgada pelo MEC, ficou em vigor até 31 de dezembro de 2020 e seguia as orientações do CNE, pois “Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus” (Brasil, 2020c).

Ao ler as orientações, é possível supor que todos tinham acesso à internet, por exemplo, o que supostamente possibilitaria a atividade pedagógica. No entanto, havia uma preocupação muito grande com o tempo e a perda escolar: perde-se convívio, relações, ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, prosseguir com as aulas remotas seria uma tentativa de impedir que esse tempo fosse “perdido” e possibilitar o desenvolvimento dos estudantes. Porém, é importante compreender que aula dada não é sinônimo de desenvolvimento e aprendizagem.

Havia muitas dificuldades que precisavam ser superadas para que o trabalho se desenvolvesse minimamente bem durante esse período, mas isso não aconteceu devido à preocupação com a aparência das coisas: a escola não podia parar, o país não podia parar. Porém, para que políticas públicas democráticas fossem implementadas nas escolas, essa pausa era extremamente importante – para que todos pudessem “recalcular a rota”.

O que vimos acontecer foi pouco ou nenhum diálogo com o chão da escola acerca da implementação de modelos e políticas educacionais; pouca ou nenhuma conexão entre as políticas educacionais implementadas e as reais necessidades das comunidades escolares; uma política de formação docente tecnicista e tardia; e a inexistência de tempos e espaços para debates e construção dialógica e democrática (Saviani, 2021, 2020a, 2020b).

Com as crises agravadas durante a pandemia, enquanto o trabalho aumentava, os recursos diminuía. Professores se viram em uma realidade na qual precisavam entreter crianças em frente à tela do computador, enquanto também davam conta das aulas dos próprios filhos. E, diante desse ponto, em uma sociedade capitalista patriarcal, a sobrecarga foi – e ainda é – maior para as professoras, que, além de tudo o que já foi citado, também ficavam a cargo da maior parte do trabalho doméstico (Insfran e Muniz, 2020).

O Estado agiu na Educação durante a pandemia; porém, precisamos questionar: a serviço de quê e de quem? Vimos que houve a manutenção da desigualdade, com a criação de parcerias com a iniciativa privada, por meio da compra de plataformas digitais. Uma ideia interessante num cenário em que o isolamento social se fez necessário, porém abria-se ainda

³² A Portaria nº 544 entrou em vigor e revogou as anteriores: a de nº 343, de 17 de março de 2020; a de nº 345, de 19 de março de 2020; e a de nº 473, de 12 de maio de 2020.

mais a ferida da pedagogia excludente, pois deixaram de lado o fato de que boa parte dos alunos da rede pública não tem acesso à internet – muito menos meios para estudar em casa.

Seção 4. A pesquisa empírica: impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de Medicalização a partir das vivências de professores(as)

Pensando no objetivo principal da presente Tese, apreendemos alguns eixos temáticos que auxiliaram na estruturação das nossas discussões: **1- A escola antes e durante a pandemia; 2- O trabalho docente na pandemia; 3- O Ensino Remoto Emergencial; 4- Pandemia e Medicalização.**

Partindo disso, nesta seção, abordamos inicialmente alguns pressupostos do materialismo histórico-dialético e da Psicologia Histórico-Cultural que fundamentaram o desenvolvimento desta tese. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da investigação, a caracterização dos participantes do estudo e das instituições e, por fim, na seção 5, discorremos sobre a análise dos dados obtidos.

4.1 Método de análise

De acordo com Vigotski (1934/2001), o que estudamos está sempre em movimento, nunca dado ou encerrado. Leontiev (1975/1983, p. 141) concorda com essa ideia ao afirmar que existe um “automovimento” tanto no desenvolvimento humano quanto nas relações. Diante disso, é fundamental que, em uma pesquisa, haja espaço para a compreensão das contradições e transformações que acontecem em cada situação e momento. Em um trabalho que busca identificar e compreender possíveis mudanças em um contexto histórico de pandemia, esse olhar é indispensável.

O marxismo corrobora essa ideia, entendendo que o ser humano só é passível de ser compreendido por meio dos fatores históricos, culturais, sociais e políticos, pois esses o constituem. Assim, estudar uma realidade implica a análise das relações humanas, porque a realidade é produto da história e ganha o sentido que lhe é dado pelos sujeitos. À luz do método que serve de base para este estudo – o materialismo histórico-dialético – compreende-se que o conhecimento científico se funda na prática social humana, enquanto a vida social se desenrola e as pessoas passam a ter condições sociais e culturais de pensar e teorizar sobre a própria prática social e os fenômenos que a formam.

Ao estudar a realidade, temos acesso imediato à aparência do fenômeno, e não à sua essência. Ou seja, podemos afirmar que, em sua aparência e imediatez, os fatos não podem ser plenamente acessados (Netto, 2011). Para compreender melhor, faz-se necessário aprofundar

a investigação para chegar aos fatores que constituem tal fenômeno – algo que é possível alcançar por meio do método aqui referido. Nas palavras de Pasqualini e Martins (2015, p. 364): “As leis gerais que regem o desenvolvimento dos fenômenos não se apresentam de forma imediatamente acessível à nossa percepção”.

Nesse processo investigativo, os fenômenos são considerados em seu movimento constante, sempre em um vir-a-ser. Por isso, é impossível compreender um fenômeno apenas por sua aparência imediata, na forma como se apresenta como dado; e, se assim fizéssemos, ficaríamos limitados a captar unicamente o que já está exposto. Esse modo de olhar para os fenômenos vai na contramão do que é proposto pelo método e não permite chegar à realidade em si.

No materialismo histórico-dialético, através da operação mental e análise do investigador, constrói-se um caminho de superação, partindo do que é empírico e indo para o que é real. Nas palavras de Kosik (1963/1969):

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível (Kosik, 1963/1969, p. 12).

Ou seja, consideramos a aparência do fenômeno apenas como ponto de partida, enquanto a intenção é alcançar a lógica de funcionamento e os determinantes constituintes do objeto de estudo. Isso implica compreender as relações diversas e complexas que o sustentam, tornando, assim, a lógica formal insuficiente tanto para a apreensão da realidade quanto para sua transformação (Marx, 2011; Oliveira, 2005). Para que seja construído um trabalho capaz de facilitar intervenções que busquem transformações sociais, é essencial que a pesquisa apreenda as múltiplas determinações dos fenômenos. Isso não significa que será possível conhecer tudo, mas apenas o todo que compõe o objeto estudado, sempre com o entendimento de que ele está em constante movimento (Kosik, 1963/1969).

Nessa perspectiva, não cabe o ponto de vista gnosiológico, no qual a pesquisadora seria o referencial da realidade, mas sim o ponto de vista ontológico, sendo o objeto de estudo o mote de todo o processo de pesquisa. Esse aspecto é importante, pois anuncia um posicionamento político dentro do estudo – no qual não existe neutralidade –, expondo o compromisso com o conhecimento da realidade de fato, e não com a produção de um estudo apenas para reforçar determinadas defesas de ideais (Tonet, 2013). A respeito disso, Netto (2011) reforça:

é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador. O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* [grifos do autor] do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (p. 53).

Esse processo dinâmico, dentro do qual buscamos captar o fenômeno, é expresso na relação dialética entre singular, particular e universal, na qual também são superadas as dicotomias (individual x social, quantitativo x qualitativo, por exemplo). Diante disso, buscamos trabalhar de modo a realizar uma investigação e análise do fenômeno voltadas para encontrar pontos essenciais que o compõem, por meio de abstrações que nos levem a unidades de análise. Pasqualini e Martins (2015) explicam que:

a relação entre singular e universal remete à *relação entre todo e partes*. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares. Essas partes não existem por si mesmas: elas se relacionam entre si e com o todo. Na dialética materialista, o enfoque sobre a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo (Pasqualini & Martins, 2015, p. 365). [Grifos das autoras].

Os fenômenos não se expressam apenas de uma maneira, e devemos compreender de que forma a universalidade se revela na singularidade do indivíduo, mediada pelas particularidades políticas, econômicas e sociais às quais ele pertence. Tais aspectos estão sempre presentes quando pensamos em qualquer fenômeno, sabendo que singular e universal coexistem como dimensões integrantes do sujeito, e que esses aspectos se concentram em suas manifestações particulares (Pasqualini e Martins, 2015).

É com esse referencial que tivemos a intenção de desenvolver esta pesquisa em Psicologia, buscando compreender de que forma os fenômenos são constituídos, suas relações e manifestações ao longo do trabalho de investigação. Com isso, buscamos conhecer o objeto de estudo dentro de um contexto específico e, a partir daí, tentar elaborar propostas nas áreas da Psicologia e da Educação que possam facilitar transformações.

A presente pesquisa, portanto, se respalda nos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, a qual tem suas bases filosóficas e epistemológicas no Materialismo Histórico-Dialético, cuja lógica dialética carrega uma concepção de ciência que almeja explicar e transformar a realidade, e não apenas descrevê-la, anunciando uma perspectiva teórico-metodológica que reconhece a dinâmica das transformações da sociedade por meio do

movimento histórico. Desse modo, trata-se de um método que abre possibilidades de analisar os fenômenos em seu movimento e historicidade.

Em seguida, discorreremos sobre os procedimentos utilizados na construção dos dados, delineando o caminho trilhado na pesquisa, e complementaremos com os procedimentos de análise voltados à realização de uma investigação sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural.

4.2 Percursos metodológicos

Netto (2011), “toda conclusão é sempre provisória” (p. 26).

Inicialmente, pensamos em entrevistar um professor por instituição de educação pública de determinada cidade do estado de Minas Gerais (com menos de 100.000 habitantes e cerca de 19 instituições educacionais) para participar desta pesquisa. Porém, a partir da autorização da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), foi possível convidar sete docentes atuantes em escolas públicas do Ensino Básico dessa mesma cidade, cada um em uma escola diferente. O fato de a pesquisadora conhecer as instituições facilitou o processo de ingresso, os convites e a observação do trabalho e das relações cotidianas nas escolas.

Essa escolha se deu porque a pesquisadora tinha conhecimento de que as instituições estavam enfrentando grandes desafios após o período de isolamento social, especialmente entre os docentes – aqueles que lidam com a sala de aula em seu dia a dia (de modo geral, não especificamente os participantes da pesquisa). Tais desafios impossibilitavam a participação dos professores nas atividades propostas pela equipe do Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE), sobre o qual discorreremos detalhadamente adiante.

Realizar o estudo com sete docentes, com base no referencial teórico-metodológico adotado, nos permite conhecer determinantes particulares e universais. De acordo com Pasqualini e Martins (2015), “é preciso enxergar para além da singularidade imediata, captando as determinações particulares e universais que condicionam a condição particular do indivíduo, analisando como sua singularidade se constrói na relação com sua genericidade” (p. 370). Desse modo, os professores participantes oferecem recursos suficientes para a presente pesquisa, porque sabemos que a historicidade que faz parte da construção dos significados sociais e dos sentidos pessoais está atrelada aos aspectos sociais, econômicos e culturais que constituem o fazer desses profissionais dentro da escola.

O meio que utilizamos para a realização do estudo foi a entrevista semiestruturada, pois esta possibilita uma conversa em que é possível “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes” (Minayo, 2007, p. 64). A entrevista semiestruturada foi a melhor escolha porque nos permite trabalhar temas importantes a serem abordados do ponto de vista da pesquisadora, mas também abre espaço para que o entrevistado fale com liberdade a respeito do que considera importante, enriquecendo a troca entre as partes. Dessa forma, realizamos uma entrevista com cada participante, utilizando um roteiro previamente elaborado.

Primeiramente, após a autorização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), foi feito o convite a sete professores de escolas diferentes. É importante informar também que todos os convites feitos foram aceitos de imediato. O processo de escolha das instituições foi realizado pela própria SEE-MG, por meio do termo de aceitação da pesquisa. Posteriormente, após o aceite dos docentes e da escola onde trabalhavam, foi apresentado individualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em um momento no qual foi possível sanar dúvidas. Após a leitura e assinatura do TCLE, as entrevistas foram agendadas e realizadas individualmente, em diferentes momentos, sempre nas escolas em que os docentes atuavam, conforme a escolha de cada um. As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas.

Além das entrevistas, foi possível acompanhar a rotina de trabalho de cada participante, conhecer o funcionamento de cada uma das sete instituições, o dia a dia em sala de aula, as relações entre seus pares, assim como com os alunos, pais e a comunidade escolar, em diferentes momentos e espaços.

É relevante destacar que o projeto de pesquisa, antes de qualquer etapa, foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos³³ para ser realizado em campo. Todos os participantes receberam nomes fictícios, assim como qualquer instituição ou pessoa citada em suas falas, buscando preservar a identidade de cada um.

Assim, trazemos nossas análises, almejando ir além da superfície e da mera descrição do que nos foi narrado. Buscamos considerar os fatores históricos, políticos, culturais e econômicos presentes nas falas de cada participante. Nas palavras de Martins (2005, p. 16, grifo do autor):

para a epistemologia materialista-histórico-dialética não basta constatar *como* as coisas funcionam nem estabelecer conexões superficiais entre fenômenos. Trata-se de não se

³³Submetido sob número CAAE 65410022.9.0000.0104, com número do parecer de aprovação: 5.837.449

perder de vista o fato histórico fundamental de que vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante que precisa ser superada.

4.3 Apresentando o Núcleo de Acolhimento Educacional (NAE)

Nesta pesquisa, é essencial compreender o funcionamento do Núcleo de Acolhimento Educacional, pois, embora as profissionais que atuavam no núcleo no momento da investigação não tenham sido entrevistadas, elas desempenharam um papel diretamente conectado à saúde mental e emocional dos envolvidos no contexto escolar. Além disso, a presença dessas profissionais nas instituições configura um cenário muitas vezes medicalizante – um fenômeno que, não por acaso, ocorreu justamente no período de retomada das aulas presenciais. Esse cenário gerou um impacto direto sobre o trabalho docente, uma vez que são os professores que mantêm contato constante com os estudantes e suas famílias.

Para compreender o NAE, seu funcionamento e objetivos, é importante entender alguns marcos legais, sendo o primeiro deles a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de educação básica, e a Resolução SEE nº 4.701, de 14 de janeiro de 2022³⁴, que regulamenta a atuação dos profissionais de Psicologia e Serviço Social na rede estadual de ensino de Minas Gerais. Há também a Resolução SEE nº 4.692/2021, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais; e a Resolução SEE nº 4.662/2021, que institui o Programa de Convivência Democrática da rede estadual de ensino de MG e revoga o disposto na Resolução SEE nº 3.685, de 29 de janeiro de 2018. Todas essas normas resultaram no surgimento do NAE, portanto, o compõem e regulam todo o seu funcionamento.

Os núcleos³⁵ (forma como foram nomeadas as equipes de cada cidade) eram compostos por duplas de profissionais – um(a) psicólogo(a) e um(a) assistente social – contratados por meio de um processo seletivo composto por prova escrita e entrevista em grupo. Esse número se alterou apenas em algumas cidades onde se considerava a demanda muito grande, havendo, nesses casos, duas duplas de profissionais selecionadas.

³⁴ Veja na íntegra o texto da Resolução SEE Nº 4701 de 14 de janeiro de 2022, publicada no IOF/MG em janeiro de 2022, acesse o Link: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4701-22-r%20-Public.%2015-01-22.pdf>

³⁵ A forma de organização de cada núcleo do NAE era definida pela Resolução SEE nº 4.701 de 14 de janeiro de 2022.

O trabalho era realizado por meio de atendimentos itinerantes em todas as escolas estaduais pertencentes ao núcleo de atuação, ou seja, todas as instituições estaduais do município. Cada núcleo ficava vinculado a uma escola-polo, escolhida pela Superintendência Regional de Ensino (SRE)³⁶, com base em seu “nível de complexidade” – forma como são designadas as demandas e desafios das escolas. Na escola-polo, haveria uma sala com computador e demais recursos à disposição das(os) profissionais. Na prática, a sala destinada ao NAE, onde a psicóloga atuava, era o antigo depósito da instituição (foi possível ver o espaço e realizar uma das entrevistas nesse local), e mantinha-se a placa que indicava isso sobre o umbral da porta durante os dezoito meses de trabalho. Ao final da pesquisa, estivemos novamente na mesma escola e vimos que a placa ainda não havia sido trocada. Isso nos levou a pensar que, provavelmente, as instituições viam as profissionais do NAE como trabalhadoras temporárias – como mais um projeto do governo que logo perderia força. Inclusive, em algumas entrevistas com os professores, eles relataram acreditar que tanto a psicóloga quanto a assistente social haviam sido contratadas com o objetivo maior de vigiar e julgar o trabalho, apontando erros e acrescentando ainda mais tarefas à já existente sobrecarga nas escolas. Uma das participantes da pesquisa chegou a afirmar que o trabalho que o NAE estava propondo ela mesma já realizava havia muito tempo com seus alunos.

Mais uma vez, fica evidente, então, que colocar uma psicóloga na escola não gera, necessariamente, o entendimento do que essa profissional pode fazer nesse cenário. Fazemos essa análise com base em nossas observações do espaço e nas falas das entrevistas, pois, enquanto estavam conversando conosco (uma psicóloga), afirmavam que o que realmente precisavam era de um serviço de saúde mental no formato clínico – e não do serviço de uma psicóloga escolar.

Retomando os documentos e resoluções supracitados, a função da psicóloga deveria ter um foco educacional, por meio do acompanhamento do ambiente escolar, da participação no processo pedagógico, da contribuição para a melhoria dos relacionamentos interpessoais e para a promoção da qualidade do ensino. A função do(a) assistente social deveria ter o mesmo foco, buscando garantir as orientações e o fortalecimento de vínculos com a comunidade escolar, bem como desenvolver o entendimento da importância do respeito e da clareza quanto aos direitos sociais e deveres individuais e coletivos nas relações de ensino e aprendizagem e na formação do cidadão.

³⁶A forma de organização está definida na Resolução SEE nº 4.701 de 14 de janeiro de 2022.

Ao fazerem parte de uma instituição escolar, tanto o(a) psicólogo(a) quanto o(a) assistente social buscariam compreender os dados objetivos da realidade do ambiente que contribuem para a compreensão do universo educacional da comunidade, como, por exemplo: história da escola; particularidades do local onde se insere; perfil socioeconômico da comunidade escolar; Projeto Político-Pedagógico (PPP); currículo e metodologias de ensino adotados; quantitativo de estudantes e turmas; quadro de profissionais; serviços prestados à comunidade; parcerias firmadas; índices de aprovação, reprovação e evasão escolar; dentre outros.

Desde os documentos até o início do trabalho, foi reforçada a compreensão de que é fundamental adensar a luta pelo acesso à educação pública como direito social, laico, gratuito, socialmente referenciado, presencial e de qualidade, entendendo que as(os) profissionais de serviço social e de psicologia podem cumprir sua função nesse espaço a partir da direção presente no projeto ético-político, exercendo sua autonomia profissional com competência crítica e propositiva, em uma perspectiva de totalidade, construindo mediações para a emancipação humana.

Partindo desse entendimento, os Núcleos (equipes do NAE) deveriam desenvolver ações que colaborassem para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliar as escolas no desenvolvimento do processo pedagógico com o objetivo de prevenir e minimizar os problemas educacionais, além de orientar a equipe gestora e pedagógica na mediação de conflitos, contribuindo com os encaminhamentos necessários para a construção de um ambiente potente para a aprendizagem. Nessa perspectiva, os núcleos carregavam a premissa de potencializar as experiências e propostas já existentes e realizadas na escola.

Há marcos legais que trazem diretrizes importantes de trabalho. Contudo, em nosso entendimento, para que esse trabalho possa se efetivar com qualidade, seria necessário preparar a escola para receber tais profissionais, de modo que, de fato, se compreenda do que se trata o respectivo projeto. Além disso, segundo informações do próprio NAE, algo que seria fundamental – e não foi facilitado – é a disponibilização de recursos para a concretização das ações.

No processo de organização do trabalho, a SRE construía um cronograma junto ao núcleo, para que as(os) profissionais pudessem realizar o trabalho itinerante. Essa etapa do trabalho era feita em parceria com vários profissionais, buscando compreender as realidades e necessidades de cada instituição.

Para melhor compreensão do trabalho da Psicóloga Escolar dentro do núcleo NAE, segue um breve detalhamento das principais atribuições estabelecidas pela Resolução SEE Nº 4701/22³⁷, sendo uma atuação sempre associada ao fazer da(o) Assistente Social:

I - Propor e desenvolver atividades coletivas para os profissionais da escola, relacionadas às fases do desenvolvimento humano, socioemocional, aprendizagem, relações interpessoais que permeiam o processo educativo, dimensão subjetiva das experiências educacionais, entre outros temas, de acordo com a necessidade da escola e da política educacional;

II - Promover ações que estimulem a participação dos estudantes no ambiente escolar e o protagonismo juvenil;

III - Auxiliar especialistas e professores na relação com os estudantes, visando à melhoria do processo de ensino e aprendizagem que favoreça o desenvolvimento dos estudantes;

IV - Fomentar os programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação que abordam os temas contemporâneos transversais.

Nesse formato, Minas Gerais teve as primeiras profissionais da Psicologia atuando dentro das escolas, em parceria com uma assistente social. O NAE citado nesta pesquisa atuou em uma cidade do interior do estado, sendo responsável por trabalhar com quatorze escolas, incluindo instituições da zona rural e de uma cidade vizinha. Ainda assim, esse não era o número total de escolas do município e, em contato com os docentes, soubemos que algumas ficaram fora do escopo de atuação do núcleo devido à sobrecarga de trabalho – algo que parece ser comum à grande maioria das(os) profissionais da Educação.

O trabalho do NAE tem como objetivos fomentar e implementar práticas dialogadas de resolução de conflitos; realizar programas de desenvolvimento integral dos estudantes; propor e desenvolver formações para os demais profissionais da escola; promover ações de prevenção e intervenção diante de práticas de violação de direitos, em parceria com a rede de proteção da criança e do adolescente; orientar especialistas e professores; criar documentos e cartilhas de orientação, de acordo com as demandas de cada instituição.

Os desafios impostos eram de diversas ordens: materiais (a sala que lhes foi destinada era o depósito de uma das escolas); financeiros (não havia veículo ou auxílio financeiro para que se deslocassem de uma escola para outra); e relacionais (muitos profissionais as viam como

³⁷ A Resolução está disponível na íntegra, no site da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais. Acesso no link: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.701-DE-14-DE-JANEIRO-DE-2022.pdf>

ameaças ou como “trabalho extra” em uma rotina já muito cheia). No entanto, diante de todas as questões que surgiam, a que mais chamou a atenção foi a dificuldade de compreenderem que a psicóloga não poderia – e nem deveria – realizar atendimento clínico dentro das instituições.

Graças à realização desta pesquisa, pudemos constatar que foi realizada uma rodada de apresentações e reuniões para que fossem explicados a todos os atores das escolas não apenas os objetivos do NAE, mas também as funções de cada profissional da dupla. Mesmo diante desse momento, com possibilidade de diálogo, o papel da psicóloga continuou atrelado ao atendimento clínico. Profissionais, alunos e famílias as procuravam para solicitar psicoterapia e, diante da negativa, pediam um encaminhamento. Em diversos casos, fomos questionadas – por também sermos psicólogas, durante as visitas para as entrevistas, principalmente pelas pessoas nos cargos de direção e supervisão – sobre o motivo de a psicóloga do NAE não realizar atendimento clínico. As necessidades construídas em um contexto histórico e social levavam a escola a fazer tal exigência, e a relação que as direções foram estabelecendo com o núcleo era a de que, se não era possível oferecer o que julgavam necessário, então o trabalho não servia para a escola.

A partir disso, compreendemos que o NAE precisaria desenvolver um trabalho e um olhar mais atento voltado para os docentes, a fim de aprofundar o entendimento de suas demandas, para que as propostas de ações fizessem sentido em suas atuações. De modo sucinto, entendemos ser possível afirmar que o maior desafio desses profissionais será o de manter o trabalho da psicologia escolar voltado para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Diante dessa necessidade de compreender os professores, bem como o que estavam experienciando naquele período pandêmico, realizamos entrevistas com sete docentes, que descreveremos com mais detalhes na sequência.

4.4. Conhecendo os docentes e as instituições

Entrevistamos sete docentes de diferentes escolas estaduais de uma cidade do noroeste de Minas Gerais, com pouco menos de 100 mil habitantes, no ano de 2023. A cidade conta com dezenove escolas estaduais, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Socioeducativo. Ressaltamos que a escolha das sete instituições onde os entrevistados atuavam foi feita pela própria SEE-MG, por meio do termo de aceitação da pesquisa.

Apesar de serem instituições diversas, todas apresentavam características similares em seu modo de funcionamento e até mesmo na estrutura dos prédios, por serem todas estaduais. Alguns fatores estéticos divergiam, como, por exemplo, muros pintados ou não, carteiras em bom estado para uso, paredes internas rabiscadas, entre outros. Todos esses são aspectos que dependiam dos recursos públicos destinados a elas, do público atendido e do bairro em que se localizava a escola. Em algumas, era comum encontrarmos muros pichados pelos próprios alunos; em outras, pinturas feitas com o professor de Arte – e isso afetava a forma como a escola era vista no bairro, assim como o que se falava a respeito dela. Outros pontos que também se destacaram como diferenciais foram os relacionamentos entre os demais funcionários da escola, sendo o ambiente marcado por muita competitividade em alguns espaços.

Devido a reuniões gerais organizadas pela SRE, bem como a encontros de formação continuada, todos os docentes se encontravam em algum momento. Desse modo, os entrevistados compartilhavam experiências semelhantes, mesmo que vivenciadas sob diferentes olhares. Diante dessa breve contextualização acerca dos espaços de trabalho, passamos à apresentação de cada participante da pesquisa. Todos os nomes são fictícios e foram criados com base em traços e jeitos de ser de cada um durante a entrevista, de modo a remeterem a alguma personagem e/ou característica. A formação específica e as disciplinas ministradas não são citadas, buscando garantir o sigilo e a confidencialidade.

Participante 1 – Sr. Incrível

Sr. Incrível foi o primeiro entrevistado, apresentando-se como um grande entusiasta da Educação. Um homem branco, com 45 anos de idade e 15 anos de experiência, casado com uma mulher e pai de uma criança. Possui graduação e contou que, quando entra em sala, gosta de contar histórias sobre as coisas, mas também quer escutar as histórias que existem em sua sala de aula. Durante a pandemia, além de atuar na docência, trabalhou como gestor da Secretaria de Educação pelo período de dois anos. Em sala de aula, esteve com turmas do Ensino Fundamental II (anos finais) e do Ensino Médio (público com quem trabalhava na época da entrevista); na gestão, esteve focado no Ensino Fundamental I e na Pré-escola.

A entrevista com o Sr. Incrível foi longa, fazendo jus ao que havia me contado sobre gostar de contar histórias. Tivemos uma conversa rica em detalhes, na qual ele expôs seus motivos para estar na docência e os grandes desafios que enfrentou durante o período pandêmico. Com ele, foi possível enxergar duas faces da mesma história: a do professor que

começou a trabalhar em caráter remoto emergencial e a do gestor que buscava soluções para problemas que se imaginava que passariam rapidamente.

A escola estadual em que atua fica em um bairro considerado perigoso na cidade, devido ao intenso tráfico de drogas que ocorre na região, muitas vezes, na porta da escola. É uma instituição que engloba o Ensino Fundamental I, o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio regular, com aproximadamente mil alunos matriculados. O prédio da instituição havia sido pintado recentemente, por conta de pichações; porém, mesmo assim, algumas partes já haviam sido novamente pichadas. Com dois andares, o espaço agrupava todas as salas de aula no segundo piso, sendo uma ala destinada às crianças e a outra aos adolescentes. No térreo ficavam as salas da direção, supervisão, secretaria, sala dos professores, biblioteca e sala de multimídia. O pátio onde os alunos faziam as refeições se encontrava bem em frente a todas essas salas mencionadas, de modo que todos podiam observar os estudantes.

O refeitório não era muito grande, por isso os intervalos eram divididos de modo que crianças e adolescentes não se misturassem. Segundo a direção, isso era feito não só por questões de organização, mas também para que as crianças fossem protegidas dos comportamentos dos adolescentes. Além disso, não seria possível acomodar todos juntos no mesmo espaço, devido à falta de mesas e cadeiras. Algo que chamava atenção nessa escola era o fato de não haver “recreio” e sim “intervalo”. Isso significava que o momento era apenas para a refeição e, assim que terminavam de comer, os alunos retornavam às salas de aula. Não havia tempo – ou permissão – para brincadeiras, conversas prolongadas ou mesmo um descanso um pouco mais estendido para os estudantes. Durante o intervalo, era comum observar educadores orientando os alunos a não correr, gritar ou brincar. A ordem era: entrar na fila para pegar o alimento, sentar-se, comer, ir ao banheiro e subir para a sala de aula. Essa prática era amplamente criticada pelos professores, inclusive pelo Sr. Incrível, entrevistado nesta pesquisa.

Acompanhar o trabalho do Sr. Incrível em sala de aula dava a impressão de que ele sempre se preparava com muito empenho para estar ali. Sempre utilizava recursos variados, desde histórias inventadas por ele até jogos pedagógicos para serem realizados em sala. Mostrou-se um professor que buscava escutar seus alunos, muito atento àqueles que estavam excessivamente quietos ou muito agitados, segundo sua percepção. Nas aulas do Ensino Médio, utilizava slides com desenhos chamativos e pequenos vídeos, e dizia que, assim, conseguia prender a atenção dos alunos por mais tempo, já que a aula nem sempre era tão atrativa quanto o celular. Em alguns dias, levou uma cesta e pediu que os estudantes colocassem nela os aparelhos celulares, para só os retirarem ao final da aula. Seguiram a instrução, muitos a contragosto, mas, depois de alguns minutos, todos se envolveram na dinâmica do dia.

Foi interessante notar o quanto o professor se mostrava sempre muito animado e energético em relação às atividades que propunha – inclusive para a entrevista. Nos encontramos no prédio da escola, na sala destinada ao trabalho do NAE. No momento da entrevista, as profissionais que compunham o núcleo saíram para realizar outras tarefas, o que nos permitiu conversar com privacidade. Em seu relato, foi possível perceber muito ânimo para atuar na Educação, mas também muito cansaço e sofrimento diante dos inúmeros desafios.

Participante 2 – Anastácia

Anastácia é uma mulher de 30 anos, com nove anos de experiência como professora, solteira e sem filhos. Possui graduação e uma pós-graduação. Trabalha com turmas do Ensino Médio Integral, como professora de quatro disciplinas diferentes. Sua carga horária é extensa, e ela passa a maior parte de seus dias na escola.

A entrevista foi realizada em uma sala da própria escola, onde pudemos permanecer pelo tempo necessário e tivemos privacidade para a conversa. A sala cedida era pequena e destinada ao trabalho de uma das supervisoras da instituição; portanto, contava com uma grande mesa, duas cadeiras, um computador e um pequeno armário industrial.

A instituição oferece o Ensino Médio Integral, o Ensino Médio Regular no turno da noite e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O prédio está localizado em uma região considerada muito boa da cidade, bem centralizada e próxima de grandes mercados. Conta com 600 alunos matriculados, mas havia um número significativo de faltas e abandono, pois muitos estudantes começavam a trabalhar e, assim, o ensino integral deixava de ser viável. Esse fator passou a ser entendido pela comunidade escolar como uma “peneira”, mantendo na escola aqueles cujas famílias tinham melhores condições materiais e que não precisavam trabalhar. Isso já evidenciava a face da medicalização, ao responsabilizar individualmente os estudantes e suas famílias pela não continuidade dos estudos. E, em um contexto tão desigual, isso era visto como vantagem, pois, à custa do futuro de alguns estudantes, melhores condições vão sendo conquistadas.

Anastácia, a professora entrevistada, contou que havia muitos pontos positivos em uma escola de ensino integral, como, por exemplo, mais tempo para conhecer e se aproximar dos estudantes. Esse ponto é interessante para posterior análise, pois, de todas as instituições participantes da pesquisa, essa era caracterizada como “uma das mais problemáticas” quando o assunto era saúde mental. Os alunos vivenciavam, semanalmente, episódios de crises de ansiedade coletivas. Anastácia compartilhou que geralmente começava com um estudante passando mal e, logo, vários outros apresentavam os mesmos sintomas. Foi a única instituição

da cidade que precisou acionar o SAMU mais de uma vez para socorrer alunos com crises de ansiedade desde o retorno às aulas presenciais. Contou que, devido a essas experiências, essa era a escola que mais solicitava atendimento clínico à psicóloga escolar do NAE, demonstrando que ainda não se compreendia claramente a função e o papel da psicóloga escolar – um dos fatores que compõem o fenômeno da medicalização nas escolas.

Já o ponto negativo do ensino integral, segundo a entrevistada, é o alto índice de desistência, bem como as dificuldades para fazer com que os estudantes compreendam a importância de outras temáticas e formatos de aula trabalhados. Um exemplo disso são as aulas ministradas por ela em uma disciplina específica, nas quais os temas envolviam a vida dos alunos. Ela foi uma das professoras que relataram não ver a necessidade da presença de uma psicóloga na escola, como propôs o NAE, pois, segundo ela, já realizava o trabalho dessa profissional por meio de aulas sobre emoções, por exemplo.

A professora Anastácia relatou que, anos antes da pandemia, já fazia uso de medicação para pânico e ansiedade, e que foi extremamente afetada pelo processo de início e término das aulas remotas. Discorreremos em detalhes sobre isso na etapa de análise das entrevistas.

Acompanhar seu trabalho foi um processo delicado, pois exigiu atenção ao relacionamento entre ela e os alunos. Os estudantes procuravam a equipe do NAE para relatar que não se sentiam bem com a forma como eram tratados por ela, por ser uma professora mais rígida e exigente em comparação com os demais docentes. Em sala, era possível perceber que exigia dos alunos um comportamento silencioso e atencioso, o cumprimento de prazos para entrega de trabalhos, notas altas e envolvimento em tudo o que era proposto.

Participante 3 – Valente

A terceira entrevistada foi a professora Valente, uma mulher de 54 anos, com 15 anos de experiência na Educação, casada com um homem e mãe de três jovens adultos. Graduada, ocupa o cargo de professora de uma disciplina no Ensino Fundamental I (anos iniciais). Nosso encontro foi em uma sala de aula vazia da instituição, que fica próxima à entrada da cidade e, por isso, recebe muitos alunos da zona rural. A escola conta com turmas do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Ensino Médio regular e é vinculada ao Socioeducativo, somando cerca de 900 alunos matriculados.

O prédio tem dois andares, com a pintura descascando, e está repleto de rabiscos feitos pelos estudantes. Logo após passar pelo portão principal, é possível notar que o interior da escola é cheio de grades, o que remete à imagem de uma prisão. Na entrada, ficam duas salas destinadas à secretaria, e só é possível conversar com as pessoas lá dentro por meio de grades.

No térreo, onde se encontra o Ensino Fundamental, o teto é muito baixo e as salas são todas muito cheias, dando a impressão de serem menores. O pátio, no qual os alunos fazem as refeições e têm tempo livre, é amplo, com muitas mesas e bancos compridos, e possui várias pinturas de animais nas paredes. No segundo piso, localizam-se o Ensino Médio, uma sala de informática com cerca de dez computadores antigos e um laboratório de Ciências.

A entrevista com Valente foi carregada de afeto e emoções, pois ela detalhou sua vivência durante o período pandêmico, demonstrando confiança ao compartilhar que, nessa época, perdeu seu filho mais novo em um acidente de carro. Expôs sua raiva e indignação, pois toda a família estava se protegendo do vírus, cumprindo o isolamento, e, em uma das poucas vezes em que o filho saiu de casa, foi atingido por um motorista embriagado. A professora contou que a escola a salvou, pois foi – e segue sendo – seu suporte, mesmo sem que tivessem a possibilidade de se encontrar para um abraço na época.

Acompanhar o trabalho de Valente foi especialmente significativo, principalmente após conhecer melhor sua história. Mostrava-se apaixonada pelo dia a dia na escola, pela sala de aula, e chamava todas as crianças pelo nome.

Participante 4 – Bia

A quarta entrevista foi com a professora Bia, uma mulher de 50 anos, mãe de um jovem adulto, com 20 anos de experiência na docência. Possui graduação e atua no Ensino Fundamental – anos finais – em uma escola localizada em um bairro nobre da cidade. A instituição possui um prédio grande, e a pintura de seus muros está intacta, diferentemente do interior das salas de aula e dos banheiros, onde há rabiscos feitos pelos alunos.

A estrutura física da escola é ampla, com dois andares cheios de salas grandes. No térreo, além das salas de aula, estão a secretaria, a sala dos professores (anexa à direção), a sala de multimídia, a biblioteca, a quadra e um pequeno parque com brinquedos de ferro. Além disso, a escola possui um jardim logo na entrada e uma pequena horta com folhas utilizadas na preparação das refeições. Nesse espaço, mantêm algumas galinhas soltas, para ajudar no controle de pragas e animais peçonhentos. Apesar de ser grande e contar com diversos espaços e recursos, a entrevista aconteceu em uma sala minúscula, cheia de estantes e arquivos. Mesmo sendo muito pequena, era o local mais apropriado, pois era o único onde teríamos privacidade.

A conversa com Bia foi rica em detalhes, e ela se mostrou aberta a compartilhar até mesmo aspectos de sua relação com as famílias dos alunos durante a pandemia. Ela levou uma pilha de provas a serem corrigidas para a entrevista e, em determinado momento da conversa, chegou a mostrar algumas respostas dos alunos, a fim de que pudéssemos compreender melhor

o que queria dizer ao mencionar a defasagem na aprendizagem. Um de seus maiores incômodos com o Ensino Remoto foi o uso de recursos digitais e a impossibilidade de ensinar como já estava habituada. Ela enfatizou, diversas vezes, a grande dificuldade que teve em se relacionar com os alunos e suas famílias.

Acompanhar seu trabalho foi uma experiência tranquila. Observamos uma professora dedicada a preparar aulas que fugiam do padrão – com brincadeiras ao longo do horário –, além de buscar sempre manter conversas honestas com seus alunos.

Participante 5 – Joana

A quinta entrevistada foi a professora Joana, de 43 anos, casada e mãe de um jovem adulto. Possui duas graduações e tem 13 anos de atuação como professora de turmas do Ensino Médio. Atua na maior instituição da cidade, que conta com cerca de 1.500 alunos, abrangendo o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e o Ensino Médio regular. A escola está localizada em um bairro considerado nobre da cidade, em um grande prédio de dois andares. O pátio é conectado à quadra, formando um espaço bastante amplo. No entanto, apesar do tamanho, havia dois intervalos, organizados para evitar a sobrecarga da cantina durante as refeições, em razão do elevado número de estudantes.

A escola estava em meio a uma longa reforma iniciada durante a pandemia. Ainda era possível ver cimento e areia acumulados no pátio, além de outros materiais. Algumas salas, como a de multimídia, estavam interditadas devido a esse processo, o que gerava certa desorganização no espaço.

Realizar a entrevista nessa escola foi particularmente difícil, sendo necessário reagendar o encontro diversas vezes. Embora a professora estivesse disposta e tivesse aceitado participar, a escola frequentemente solicitava sua presença nos dias e horários agendados para a nossa conversa. Essa dificuldade ocorreu devido às ameaças recebidas pela instituição durante a pandemia, relacionadas a possíveis ataques no retorno das aulas presenciais.

Por essa razão, a escola mantinha seu grande portão de ferro sempre fechado, abrindo apenas parcialmente nos horários de entrada e saída dos alunos. No dia da entrevista com Joana, foi necessário passar por uma série de questionamentos antes do encontro com a docente.

Participante 6 – Otávio

O sexto entrevistado foi o professor Otávio, um homem solteiro e sem filhos, com 27 anos de idade e seis anos de experiência como professor de turmas do Ensino Fundamental – anos finais – e do Ensino Médio. Após sua graduação, realizou uma pós-graduação lato sensu.

A entrevista com esse professor ocorreu por indicação da diretora da escola, que, ao tomar conhecimento da pesquisa, insistiu para que eu conversasse com ele. De acordo com ela, suas práticas durante a pandemia se destacaram em toda a cidade.

A instituição em que o professor Otávio atua está localizada em um bairro afastado, sendo necessário atravessar uma rodovia para chegar até lá. O bairro é considerado perigoso devido ao alto índice de tráfico de drogas. A escola fica anexa a uma praça com quadra de futsal e oferece o Ensino Fundamental – anos finais –, o Ensino Médio regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), contando com cerca de 700 alunos matriculados.

O prédio apresenta muros adornados com pinturas feitas pelos próprios alunos, em colaboração com o professor de Artes. Desenhos de borboletas, crianças jogando futebol e livros enfeitam cada trecho do muro. O portão permanecia sempre trancado, sendo necessário bater palmas e gritar para que o abrissem, já que o interfone havia sido totalmente danificado.

A disposição das salas de aula forma um quadrado, com uma sala de frente para a outra, separadas pelo pátio central. Nos corredores laterais encontram-se, de um lado, os banheiros e o refeitório; do outro, a sala dos professores, a direção, a supervisão e a secretaria. Ainda nessa mesma área, estão a biblioteca e uma ampla sala de multimídia, onde a entrevista com Otávio foi realizada.

Otávio é considerado um professor muito querido pelos alunos e demonstrou grande interesse em contribuir durante a nossa conversa. Foi um momento no qual ele não apenas respondeu e acrescentou informações a cada pergunta, mas também fez questionamentos sobre o papel da psicóloga escolar e sobre a própria pesquisa em andamento.

Um ponto marcante da entrevista com Otávio foi o fato de que, apesar do medo e dos desafios, ele relata ter conseguido manter o vínculo com os estudantes e que continua, mesmo após o retorno às aulas presenciais, utilizando a tecnologia em todas as suas aulas. Nesse aspecto, Otávio se diferenciou significativamente dos demais entrevistados, que relataram grandes dificuldades com o ensino online e a descontinuidade de seu uso em sala de aula.

Participante 7 – Hermione

A sétima entrevistada é Hermione, uma mulher de 52 anos, com 17 anos de experiência na Educação, casada com um homem e mãe de dois filhos adultos. No período da entrevista, cursava sua segunda graduação, estando na metade do curso. Naquele momento, atuava como supervisora dos professores e como professora substituta. No primeiro cargo, era responsável por auxiliar e potencializar o trabalho dos docentes, conferindo materiais e colaborando na construção de práticas diferenciadas com base nos alunos e em suas necessidades. Já como

professora substituta, ficava responsável por cobrir outros docentes. Relatou que, nesse último caso, tem substituído qualquer professor, independentemente da disciplina ministrada, pois tem como foco a realização de atividades lúdicas nesses momentos.

A escola em que atuava na época da entrevista está localizada no centro da cidade, na avenida principal, cercada por grandes lojas e pequenos comércios. É uma das escolas mais antigas da região, com salas muito amplas e pé-direito alto, o que torna o ambiente agradável mesmo com turmas cheias. Os muros e paredes externas são limpos, sem rabiscos ou pichações, mas as salas de aula estão todas rabiscadas, com mesas e cadeiras antigas, cujas madeiras já apresentam desgaste. As salas são dispostas em círculo, com o pátio ao centro e o refeitório na lateral. O intervalo é realizado com todos os alunos juntos, o que faz com que muitos precisem comer em pé, já que não há bancos e mesas suficientes. O momento das refeições é alegre, pois sempre colocam músicas escolhidas pelos estudantes. Essa é a única escola da cidade que possui ar-condicionado nas salas da direção, supervisão, biblioteca, sala dos professores e sala de multimídia.

A entrevista com Hermione aconteceu por chamada de vídeo, por meio da plataforma Google Meet. Conhecemo-nos pessoalmente durante o trabalho na escola e tivemos a oportunidade de acompanhar sua prática; no entanto, para a entrevista, não havia sala disponível na instituição. Quando sugerimos outro local, como um café, por exemplo, a professora contou que não se sentiria à vontade para responder tudo e preferiu realizar a entrevista de forma online. Nossa conversa durou mais de uma hora e foi rica em detalhes, tanto sobre a experiência da docente quanto sobre as práticas da instituição durante o período pandêmico e o retorno às aulas presenciais.

Além disso, a professora Hermione relatou que o curso de Psicologia tem contribuído para lidar com os desafios da escola, direcionando seu olhar para a saúde mental e os comportamentos dos estudantes. Ao escutarmos e acompanharmos seu trabalho, foi possível perceber uma tentativa constante de humanizar suas práticas. Quando um aluno está prestes a ficar para as provas de recuperação ou a receber uma suspensão, por exemplo, ela abre espaço para que o estudante compartilhe como está, o que tem vivido fora da escola e se há algo que a equipe possa fazer para ajudar. Pode parecer simples, mas é uma prática muitas vezes perdida em instituições de grande porte. Hermione relatou que tem observado diversas transformações por parte dos estudantes a partir dessas conversas e afirmou que essa foi uma das maiores perdas durante o isolamento social.

Quadro 1- Caracterização dos participantes.

Nome Fictício	Sexo	Idade	Experiência	Nível de Formação	Público
Sr. Incrível	Masculino	45	15 anos	Graduação	Ensino Fundamental II, anos finais e Ensino Médio
Anastácia	Feminino	30	09 anos	Pós-graduação	Ensino Médio Integral
Valente	Feminino	54	15 anos	Graduação	Ensino Fundamental I, anos iniciais
Bia	Feminino	50	20 anos	Graduação	Ensino Fundamental anos finais
Joana	Feminino	43	13 anos	Duas Graduações	Ensino Médio
Otávio	Masculino	27	06 anos	Pós-graduação Lato sensu	Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio
Hermione	Feminino	52	17 anos	Graduada, cursando segundo curso	Supervisora dos professores e Professora substituta (todas as turmas).

Essas foram as descrições de cada participante e de seus respectivos locais de trabalho. Quando convidei os docentes e fui até cada escola para realizar as entrevistas e observações, almejava conhecer melhor a atuação de cada um, o modo como conduziam suas atividades e como cuidavam da relação com suas turmas – ou seja, uma observação voltada para a dimensão afetiva na relação entre professores e alunos. O fato de já conhecer o histórico e o funcionamento das instituições, por estar inserida nos mesmos contextos de trabalho, facilitou o processo. Algumas experiências, como, por exemplo, as cobranças sofridas por parte do Estado, eram elementos que tínhamos em comum. Isso contribuiu para uma maior abertura durante as falas, assim como para o aprofundamento da compreensão acerca do que foi compartilhado.

Durante toda a pesquisa – entre entrevistas e observações realizadas junto aos sete docentes – mantivemos um bloco de anotações para registrar sentimentos, percepções e informações sobre o processo. Algumas dessas anotações compõem a análise dos dados.

Com isso, podemos adentrarmos seguintes eixos de análise, nos quais elencamos alguns questionamentos com base na travessia pandêmica vivenciada por todos na escola e relatada nas entrevistas, sobre as quais falaremos mais a seguir: **1- A escola antes e durante a pandemia; 2- O trabalho docente na pandemia; 3- O Ensino Remoto Emergencial; 4- Pandemia e Medicalização.**

Seção 5. Registros de pausas e travessias na Educação

Nesta seção, o foco estará na análise das entrevistas realizadas durante a pesquisa, utilizando os eixos temáticos previamente definidos: **1- A escola antes e durante a pandemia; 2- O trabalho docente na pandemia; 3- O Ensino Remoto Emergencial; 4- Pandemia e Medicalização**. Esperamos expor os registros de pausas e travessias que emergiram nas narrativas dos participantes, identificando como esses momentos foram vivenciados e interpretados dentro do contexto educacional. A partir dessa análise, será possível explorar as diferentes percepções sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas ao longo do processo educativo, buscando compreender as transformações ocorridas no percurso de cada entrevistado.

Para isso, será necessário considerar os sentidos atribuídos a essas pausas e travessias, bem como os aspectos contextuais que influenciaram tais vivências, permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências e das dinâmicas presentes no campo educacional.

5.1 A escola antes e durante a pandemia: “Acredito que a pandemia só expôs, tirou o véu.”³⁸

[Durante a pandemia] Vi um desamparo geral e uma cobrança acentuada diante desse desamparo e isso trouxe um prejuízo de forma muito alta e... quase dois anos após aquele processo inicial de pandemia, naquele ápice, e você ainda vê que os prejuízos estão aí. E a gente está tentando desmistificar no ambiente escolar, de mostrar e entender que a culpa não é só da pandemia. Porque tudo isso já acontecia antes, só que não estavam escancaradas assim e passavam batido. Acho que é isso [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

Ao entrevistar os professores, mesmo com um roteiro previamente organizado, abrimos espaço para que eles falassem sobre o que desejassem dentro das temáticas abordadas. A escola antes da pandemia foi descrita de forma positiva, gerando uma percepção de nostalgia em relação a um tempo antigo, bastante distante. No entanto, juntamente com essa sensação, os docentes também compartilharam uma grande necessidade de mudança na Educação como um todo.

³⁸ Trecho removido da transcrição da entrevista do professor Sr. Incrível.

A fala que abre este eixo é de uma professora que se mostrou comprometida com sua prática, expressando amor pela docência e pelas transformações que acredita que seu trabalho pode gerar. Contudo, também expôs, durante todo o tempo, as contradições com as quais precisa aprender a conviver para conseguir permanecer nesse espaço: salas lotadas, dificuldade de se dedicar aos alunos que necessitam de mais atenção, cronogramas e normas a serem cumpridos – mesmo diante da falta de sentido de muitos deles –, entre outras questões que serão abordadas com mais detalhes ao longo desta seção.

Além disso, é importante abordar a situação da escola antes da pandemia, pois isso ajuda a evitar a ideia equivocada de que o período pandêmico foi o único problema. Essa concepção sugere que, a partir da pandemia, as escolas passaram a enfrentar diversos desafios supostamente insuperáveis, o que não condiz com a realidade. Falas como a do Sr. Incrível – que dá título a este eixo temático – evidenciam que os professores já vivenciavam inúmeras dificuldades, destacando a necessidade urgente de transformações no sistema educacional.

*Eu não acredito que a pandemia trouxe mais doenças pra nós. **Acredito que a pandemia só expôs, tirou o véu** [grifo nosso].* (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

Antes da pandemia de COVID-19, as escolas brasileiras já enfrentavam problemas significativos, como falta de infraestrutura adequada, recursos limitados, desigualdade de acesso à educação, evasão escolar e dificuldades na formação e valorização dos professores. Com esta pesquisa, temos diversos relatos que mostram que a pandemia apenas intensificou essas questões, revelando ainda mais suas fragilidades. Enquanto algumas escolas contavam com instalações modernas e bem equipadas, outras enfrentavam problemas sérios, como salas superlotadas, falta de materiais didáticos e até mesmo ausência de estrutura básica, como banheiros adequados e espaços de recreação.

Durante o período da pesquisa de campo, em razão da realização da investigação, tivemos acesso a todas as instituições públicas estaduais da cidade e foi possível observar essas disparidades. Alguns prédios eram amplos e arejados, enquanto outros eram apertados e abafados. Algumas escolas possuíam ar-condicionado e equipamentos de projeção; outras tentavam liberar qualquer sala disponível para que os alunos pudessem ter um momento diferente das aulas no formato tradicional.

Outro exemplo de um problema que já existia antes da pandemia é a qualidade da educação. Muito se discute sobre o pós-pandemia e as perdas no processo de ensino e aprendizagem, mas é importante lembrar que essas questões já eram preocupantes muito antes de 2020. O professor Otávio falou um pouco sobre esse ponto:

A educação brasileira como um todo, não vem apresentando resultados satisfatórios, né? Quando o Brasil é submetido às provas do PISA, que é uma prova internacional que mede o aprendizado de vários países, o Brasil, infelizmente, sempre fica entre os últimos. Então, antes da pandemia, a nossa situação, no aspecto educacional, já não era satisfatória. E com a pandemia, essa aprendizagem que já não era boa, piorou [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Otávio).

A qualidade da educação sempre foi marcada por disparidades significativas. As escolas públicas, especialmente em locais mais vulneráveis, frequentemente enfrentavam desafios como a falta de recursos didáticos, turmas superlotadas, infraestrutura inadequada e ausência de apoio para alunos com necessidades específicas. Esses problemas estruturais evidenciam que as dificuldades educacionais não surgiram com a pandemia, mas são questões históricas que se agravaram durante esse período.

Nesse raciocínio, Maria Helena Souza Patto foi uma das pesquisadoras que questionaram os resultados apresentados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³⁹. Patto (2009) pontuou que o índice serviu para expor o descaso com que as políticas educacionais vêm sendo tratadas. Números que demonstram a permanência dos estudantes por mais tempo nas escolas não significam, necessariamente, que a aprendizagem tem se efetivado, assim como a aprovação não garante a aquisição de conhecimento.

Algo que pode parecer novidade no período da pandemia, mas que também não é, é o uso da tecnologia na educação. Antes da COVID-19, já havia uma crescente tentativa de incorporação de tecnologias no contexto educacional brasileiro, com algumas escolas adotando dispositivos digitais, como tablets e computadores, e explorando novas metodologias de ensino, como a aprendizagem online e o uso de aplicativos com fins educacionais. No entanto, essa integração não era uniforme, ocorrendo predominantemente em instituições particulares. Muitas escolas públicas possuíam computadores, mas eram modelos antigos e em quantidade limitada, estando disponíveis apenas no formato de “laboratório”: cada turma precisava agendar um horário para utilizar o espaço.

Portanto, ao pensarmos nas instituições públicas, é possível afirmar que muitas ainda careciam de recursos tecnológicos adequados, bem como de treinamento e formação para que esses recursos pudessem ser utilizados com os estudantes (Beisiegel, 2005; Silva, Silva &

³⁹ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador baseado no desempenho do aluno em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação. É feito a cada dois anos e o objetivo é que o país alcance as metas municipais e estaduais e obtenha uma nota que é interpretada como correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. O IDEB de cada instituição é apresentado em uma escala de zero a dez pontos (<http://portal.mec.gov.br>).

Cândido, 2022; Patto, 1992). O professor Otávio pontuou esse aspecto ao mencionar a grande lacuna já existente entre escolas públicas e privadas, a qual, com a pandemia, tornou-se ainda mais evidente.

*E uma coisa assim, que eu percebi, e que outros professores aqui na escola também comentam a mesma coisa, é que a **pandemia aumentou a distância entre a escola pública e a escola privada. Essa distância aumentou. Sempre existiu! Mas, na escola privada os alunos tiveram uma estrutura melhor pra acompanhar as aulas: todos eles tinham internet, eles tinham celular, notebook... coisas que os nossos, da escola pública, vários deles não tinham. Vários não tinham um celular bacana pra acompanhar as aulas, outros não tinham nem celular, nem internet. Então, isso aí aumentou ainda mais a defasagem de aprendizagem... que vai impactar lá na frente. Nós levaremos alguns anos pra sanar esses resquícios da pandemia*** [grifos nossos].
(Trecho da transcrição da entrevista com o professor Otávio).

Conectado a esse ponto, é importante destacar que a desigualdade socioeconômica também não surgiu com a pandemia. Um dos problemas estruturais mais graves nas escolas brasileiras é a disparidade socioeconômica entre os alunos. Escolas localizadas em áreas mais pobres enfrentam desafios adicionais, como a falta de acesso a recursos básicos, a violência nas comunidades e as dificuldades de aprendizagem decorrentes de condições de vida precárias – em que muitos alunos encontram na escola a única refeição do dia, por exemplo. Esse fator se apresentou como mais um agravante nesse cenário, como pode ser observado na seguinte fala:

*E como eu moro num bairro que é afastado da cidade, **as pessoas daqui são muito carentes e muitas não tinham como ir à escola buscar*** [se referindo ao PET] [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Hermione).

A professora Hermione traz à tona a dura realidade de famílias que, além das dificuldades financeiras, enfrentam a falta de acesso a recursos básicos e a carência de uma infraestrutura mínima para garantir o direito à educação – especialmente em tempos de distanciamento social, quando muitos pais e mães perderam seus empregos e passaram a depender do auxílio do governo. Isso escancara como a pandemia apenas agravou a situação, pois muitos estudantes ficaram impossibilitados de acessar a educação para além do ambiente *online*. As desigualdades já pré-existent em nosso país foram ampliadas durante esse período, pois o desenvolvimento e a aprendizagem de muitos sujeitos foram interrompidos para que pudessem fazer a travessia da pandemia.

Em algumas escolas, foi necessário criar estratégias improvisadas para tentar minimizar os efeitos dessas desigualdades, utilizando o acesso à alimentação como um “incentivo” para que as famílias buscassem o material pedagógico, já que o ensino remoto não era uma realidade acessível a todos.

*O que nós fizemos: começamos a **aumentar os kits de merenda escolar** e ir entregar.*

*Então, **isso incentivou um pouco os pais a fazerem isso** [buscar o PET] [grifos nossos].*

(Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

Essas falas revelam que, no Brasil, a pandemia apenas evidenciou um cenário de desigualdade que já estava presente, mas que se intensificou com o distanciamento social e o fechamento das escolas. O acesso à educação de qualidade tornou-se ainda mais desigual, pois muitos estudantes tiveram seu desenvolvimento e aprendizagem interrompidos enquanto buscavam formas de atravessar as dificuldades impostas e agravadas pela pandemia. O que antes era um desafio estrutural, com a COVID-19 tornou-se uma travessia ainda mais difícil, evidenciando como as condições de vida precárias ampliam as desigualdades educacionais e contribuem para um ciclo de exclusão e privação do direito à educação plena.

Décadas atrás, a desigualdade socioeconômica e seus impactos na educação já vinham sendo denunciados, expondo, por exemplo, como os alunos menos favorecidos passavam por um processo de medicalização de maneira mais intensa e frequente (Patto, 1992). Tal desigualdade também podia ser observada na educação inclusiva. Embora houvesse esforços para promovê-la no Brasil, ainda há muito a ser feito. Alunos com deficiências, muitas vezes, encontram barreiras para acessar uma educação de qualidade, devido à falta de adaptações adequadas nas escolas, recursos limitados, salas superlotadas, preconceito em relação às deficiências e à escassez de profissionais especializados na área (Goés, 2002; Patto, 2008).

Outro exemplo relevante diz respeito ao fenômeno da medicalização da educação. Esse tema tem sido debatido há anos, com diversas pesquisadoras denunciando como os processos medicalizantes têm ganhado espaço dentro das escolas brasileiras, reproduzindo crenças e um modo de funcionamento colonialista. Nesse sentido, é importante ressaltar que esse modelo institucional tem raízes profundas em uma lógica eugenista e preconceituosa, que limita as possibilidades de ser dos sujeitos. Como o termo sugere, essa presença é marcante nas escolas desde o período colonial no Brasil, quando ainda não existiam escolas como as conhecemos hoje – muito menos a Psicologia como ciência. Ainda assim, muitos princípios psicológicos já eram utilizados nos espaços educacionais da época, com a finalidade de exercer controle, doutrinação e conformação dos indivíduos aos padrões estabelecidos pela sociedade vigente.

Práticas pautadas nessas ideias seguem existindo ainda hoje, embora sob novas formas, as quais serão abordadas com mais detalhes ao longo desta seção (Antunes, 2003; Serrati, 2021).

Além disso, diversos estudos têm apontado a importância e a urgência da criação de práticas desmedicalizantes no cenário educacional, inclusive no período anterior à pandemia de COVID-19 (Asbahr & Lopes, 2006; Boarini & Borges, 1998; Buiatti & Serrati, 2017; Serrati, 2020; Leonardo & Suzuki, 2016).

Muitos outros exemplos poderiam ser citados a respeito dos desafios existentes na educação muito antes da pandemia, incluindo os processos de medicalização da educação, que fazem parte do cenário escolar há várias décadas. Um exemplo ilustrativo desse fenômeno é o estudo de Santos e Tuleski (2020), realizado em 2013, que abordou o mapeamento de alunos do ensino fundamental diagnosticados e medicados devido ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os resultados revelaram preocupações significativas, incluindo a administração de medicamentos a crianças antes da idade recomendada na bula das próprias medicações.

Diante de tais fatos, é perceptível que a pandemia exacerbou muitos dos problemas já existentes na educação, conforme mencionado pelo professor Sr. Incrível. Isso aponta para a urgência de investimentos significativos na área educacional e para a implementação de políticas públicas eficazes que enfrentem as desigualdades estruturais existentes.

Eu acho que... a dificuldade ela já existia anos atrás, não é decorrente da pandemia. Ela só piorou, só se agravou na pandemia [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).

Temos um compromisso ético e político na realização desta pesquisa, o qual nos obriga a expor as realidades de fato, e não apenas aquilo que a pesquisadora gostaria de dizer. A escola que temos hoje tem sido sustentada pela medicalização. Portanto, ao analisarmos a situação atual, percebemos um cenário agravado pela pandemia e todos os desafios que vieram com ela: isolamento social, falta de recursos nas instituições, insegurança dos trabalhadores, aumento de funções para os docentes etc. Ao mesmo tempo, vemos soluções simplistas surgindo, que ignoram a complexidade desses fenômenos, como apontado pelos entrevistados, uma vez que não temos tantas novidades. Sendo assim, em um cenário “novo”, é importante debruçarmos-nos sobre a prática docente.

5.2 O trabalho docente na pandemia: “Se vira!”⁴⁰

*[...] O medo de morrer era absurdo! Às vezes, não conseguia nem dar aula. E nós, professores também estávamos fragilizados, porque também tivemos medo, perdas... [...] é uma coisa que ainda me incomoda. A gente tem que lidar com a gente também, e o Estado cobrando. **O Estado cobrando: “Se vira!”**. Mas, a gente entende a parte do aluno. Pensa, se pra mim foi difícil, imagina para os alunos. [...] **E nisso tudo ainda tinha a família te cobrando como se tudo dependesse do professor. É sempre o professor. “O professor que não entende e bla bla bla”** [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).*

A fala da professora Bia, portanto, evidencia a complexidade dos sentimentos enfrentados pelos profissionais da educação durante a pandemia. Sua narrativa revela um medo profundo, não restrito à sua própria saúde, mas estendido àqueles que a cercam, especialmente os alunos. Dessa forma, compreendemos que o “*medo de morrer*” mencionado pela professora constitui um reflexo direto do contexto de incerteza, do impacto psicológico provocado pela pandemia e da sobrecarga emocional vivenciada pelos professores. Esses profissionais, ao mesmo tempo em que enfrentavam suas próprias fragilidades, continuavam sendo cobrados por um sistema educacional que, muitas vezes, não reconhecia as limitações impostas pela crise sanitária. A professora Anastácia reforça essa experiência, contando:

*Fora a questão de que nós, professores, também estávamos passando por questões emocionais. **Não estávamos ilesos. Pelo medo... medo da perda dos parentes próximos. Então, assim, foi uma coisa tumultuada** [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).*

Mesmo diante de todas essas adversidades, os professores continuaram sendo cobrados como se todo o processo de ensino e aprendizagem dependesse exclusivamente deles e como se bastasse transmitir o conteúdo para que o aluno aprendesse. Um processo tão rico e complexo, que foi tão reduzido e empobrecido nesse cenário.

A professora Bia menciona, ainda, a pressão exercida pelo Estado, que a instiga a “se virar”, sem considerar as dificuldades individuais enfrentadas por ela e seus colegas de profissão. Essa fala revela, de forma contundente, as contradições e tensões vivenciadas por docentes em contextos de crise. À primeira vista, sua fala parece um desabafo genuíno sobre o sofrimento compartilhado entre professores e alunos. No entanto, uma análise mais

⁴⁰ Trecho removido da transcrição da entrevista com a professora Bia.

aprofundada permite evidenciar como a lógica meritocrática se infiltra, naturaliza-se e estrutura o modo como sujeitos coletivos e singulares são interpelados e se posicionam no mundo.

Essa dinâmica revela que o sofrimento expresso não se dá apenas no plano individual, mas está intrinsecamente vinculado às formas sociais mais amplas que atravessam e constituem as experiências dos sujeitos. Nesse contexto, é relevante pontuar que o indivíduo é constituído nas relações sociais e mediado por signos e instrumentos culturais, visto que sabemos que não há indivíduo isolado de sua história e de sua inserção concreta nas práticas sociais (Vigotski, 2001a). Assim, as emoções, os modos de pensar, os sofrimentos e até os discursos que os sujeitos produzem e repetem estão imersos em ideologias, formas de vida e projetos societários que moldam as subjetividades.

No trecho da fala de Bia, é possível identificar um deslocamento característico da lógica meritocrática: o sofrimento é reconhecido como coletivo (*“nós, professores, também estávamos fragilizados”*), mas sua superação é apresentada como responsabilidade individual. A expressão *“o Estado cobrando: ‘Se vira!’”* denuncia a ausência de políticas públicas de cuidado, proteção e acolhimento aos trabalhadores da educação, ao mesmo tempo em que revela a internalização de uma exigência neoliberal de autogerenciamento. A professora se vê compelida a lidar com seu sofrimento sozinha, enquanto continua sendo cobrada por múltiplos agentes – o Estado, as famílias e, implicitamente, a própria instituição escolar.

Nessa direção, podemos afirmar que a lógica meritocrática opera aqui como uma racionalidade que desconsidera as determinações objetivas que atravessam o fazer docente em tempos de crise. O sofrimento, longe de ser compreendido como expressão das contradições sociais e da precarização das condições de trabalho, é convertido em falha individual – seja do professor, por não “dar conta”, seja do aluno, por não acompanhar ou corresponder às expectativas. Essa responsabilização individual dos sujeitos – sejam eles professores(as) ou estudantes – constitui uma forma de culpabilização que mascara as determinações estruturais da educação, contribuindo para a naturalização da precariedade (Patto, 1999).

A função social da escola, nesse contexto, deixa de ser um espaço de mediação entre sujeito e cultura, passando a se constituir em um dispositivo de manutenção das desigualdades sociais, por meio da imposição de uma lógica de produtividade e desempenho que ignora os processos subjetivos e históricos dos envolvidos.

A alienação do sujeito em relação às determinações sociais mais amplas – que perpassam desde as condições materiais da escola pública até os processos de subjetivação impostos pelo neoliberalismo – impede que o sofrimento seja compreendido como um fenômeno historicamente situado, coletivo e passível de transformação. Ao contrário, ele se

transforma em um dado naturalizado da vida docente, em algo a ser suportado com “resiliência” e autossacrifício. No entanto, o sofrimento docente, ao invés de ser tomado como um fenômeno psicológico isolado, deve ser analisado como expressão das contradições do modo de produção capitalista que incidem diretamente sobre a organização do trabalho educativo (Saviani, 2008).

Além disso, ainda com a professora Bia, há um aspecto da fala que destaca uma tensão entre as exigências institucionais e a realidade vivida pelos docentes. Os(as) professores(as) são constantemente interpelados por expectativas de excelência, adaptabilidade e produtividade, mesmo diante do luto, do adoecimento e da ausência de suporte. Esse imperativo de superação individual reforça a ideologia meritocrática que, embora camuflada por discursos de empatia e reconhecimento do sofrimento alheio, nega a possibilidade de enfrentamento coletivo das condições que geram tal sofrimento, construído historicamente (Aguiar & Ozella, 2006).

O Estado, representado pelo sistema educacional, não estava preparado para oferecer o suporte emocional e psicológico necessário aos professores em um momento de crise. Essa pressão era, de um lado, para que a educação continuasse a funcionar, mas, de outro, ignorava as dificuldades humanas e emocionais que os próprios educadores estavam vivenciando. Além disso, tal aspecto evidencia a dinâmica relacional entre os atores envolvidos no trabalho com a educação, marcada por uma hierarquia velada, na qual decisões são impostas por aqueles que estão em cargos considerados superiores na estrutura institucional. Os de cargos considerados inferiores geralmente são aqueles que estão no chão da escola, na linha de frente, e vemos isso mais adiante em algumas falas, como a da professora Joana, que afirma que: “*Eles só exigiam*”.

Políticas públicas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem não teve nada. Eles [o Estado e o sistema educacional] só exigiram, ficaram de lá só querendo saber se o professor tinha usado a plataforma, se tinha internet, celular e computador que prestassem. Só exigiam: tem que registrar, tem que enviar para a escola [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

A fala da professora Joana revela uma lógica centrada na aparência e na formalidade dos processos, evidenciada pela ênfase excessiva em registros e indicadores numéricos. Observou-se a quase ausência de diálogo com o chão da escola no que se refere às possibilidades concretas de atuação durante o período da pandemia, bem como uma desconexão significativa com as reais necessidades das escolas e seus docentes. E, num período em que o espaço para debate e construção democrática seria ainda mais valioso, nada disso foi feito (Saviani, 2021, 2020a, 2020b).

Essa centralidade nos registros e na quantificação do trabalho educativo revela a adoção de uma racionalidade gerencialista e tecnocrática, que tem se expandido no campo educacional. Tal perspectiva desloca o foco da mediação pedagógica e do desenvolvimento humano para a mera comprovação formal de que “algo foi feito”, desconsiderando o sentido, a qualidade e as condições concretas da ação docente. Sob o ponto de vista do materialismo histórico-dialético, trata-se de uma expressão das determinações do modo de produção capitalista sobre o trabalho pedagógico, que transforma processos educativos em produtos mensuráveis, adaptando a escola às lógicas de eficiência e produtividade típicas do capital (Frigotto, 2018).

Ao retomarmos a fala da Bia, verificamos outro aspecto que merece ser destacado: a responsabilização excessiva atribuída aos docentes. Ela critica a maneira como a sociedade tende a colocar a culpa no docente por falhas que são, na realidade, coletivas e estruturais. A cobrança da família, “*como se tudo dependesse do professor*”, revela uma idealização da função do educador, que, muitas vezes, é visto como o único responsável pelo aprendizado e bem-estar dos alunos, desconsiderando o contexto de desigualdade e os fatores externos que afetam a educação. Tal cobrança é estendida por parte do Estado e demais atores da escola, como mostra a fala de Joana. Esse estigma coloca um peso ainda maior sobre os ombros dos professores, que, além de enfrentar a pandemia e suas próprias vulnerabilidades, tinham que lidar com a pressão constante de entregar resultados, muitas vezes sem os recursos adequados.

A Psicologia Escolar Crítica contribui para desvelar os mecanismos de culpabilização do professor e do aluno por problemas que são, na verdade, resultado de contradições históricas, sociais e econômicas. Ao insistir na responsabilização individual, esconde-se a ausência de políticas públicas estruturantes e reforça-se a ideologia meritocrática, que atribui o sucesso ou o fracasso exclusivamente aos sujeitos, desconsiderando a mediação social que os constitui (Patto, 1999; Sousa, 2004).

Ao mesmo tempo, Bia reconhece a situação dos alunos e a dificuldade que muitos enfrentaram durante a pandemia. Ela se coloca no lugar dos estudantes, refletindo sobre como a pandemia exacerbou as desigualdades preexistentes. A frase “*se pra mim foi difícil, imagina para os alunos*” revela empatia e compreensão das dificuldades adicionais enfrentadas por aqueles que já estavam em contextos vulneráveis antes da crise sanitária. Tanto Bia quanto Joana mostram a desconexão entre a realidade dos alunos e as expectativas de um sistema educacional que continuava a operar dentro de parâmetros estabelecidos, sem levar em conta os efeitos destruturantes da pandemia.

Essa empatia manifesta por Bia pode ser compreendida como expressão da mediação simbólica que estrutura a consciência humana. A capacidade de se colocar no lugar do outro

não é apenas um traço individual, mas uma forma de apropriação simbólica da realidade, mediada por valores e significados historicamente construídos (Vigotski, 2001a). Ao reconhecer o sofrimento do outro, a professora opera uma análise crítica da realidade, revelando que as desigualdades sociais não apenas persistem, mas são intensificadas em contextos de crise – um aspecto central para compreendermos como o sujeito se constitui em meio às contradições sociais (Mészáros, 2008).

A partir das falas analisadas, é possível perceber como a pandemia aprofundou a sobrecarga dos professores e a desigualdade educacional. Ela não apenas colocou os docentes em uma situação de vulnerabilidade, mas também os expôs a uma cobrança exagerada da sociedade e do sistema educacional, ignorando suas necessidades emocionais e psicológicas. Essas falas são um reflexo do dilema educacional mais amplo, em que os professores, muitas vezes, são responsabilizados por falhas de um sistema que não é capaz de acompanhar as mudanças e desafios contemporâneos, como a pandemia (Saviani, 2020a, 2021; Oliveira & Vieira, 2020).

O psiquismo humano, mediado por signos e instrumentos culturais, é constituído nas relações sociais, o que significa que o adoecimento do(a) professor(a), em tempos de crise sanitária, deve ser compreendido como um fenômeno histórico-social (Mészáros, 2008). O mesmo vale para a maneira como as políticas educacionais são elaboradas e implementadas, frequentemente ignorando a escuta dos trabalhadores da educação e desconsiderando os contextos concretos em que atuam (Gatti, 2021).

Nesse contexto, um dos reflexos dessa crise educacional, que só se agravou com a pandemia, foi a implementação da progressão continuada. Inicialmente, a proposta surgiu não apenas como uma tentativa de enfrentar o fracasso escolar e reduzir os custos com repetências, mas também como uma forma de camuflar o não aprendido, o que, teoricamente, tiraria o peso da responsabilidade do(a) professor(a) – frequentemente visto como o(a) único(a) profissional culpado(a) pelo insucesso educacional, como a fala de Bia expôs.

A progressão continuada acaba por reforçar a lógica da culpabilização do professor e da medicalização do aluno. Isso ocorre porque, ao mesmo tempo em que impede a reprovação formal, mantém-se a lógica avaliativa excludente, baseada em critérios padronizados e descolados da realidade social dos estudantes (Patto, 1990; Sousa, 2004). A progressão, nesses moldes, pode funcionar como uma política de “esvaziamento” do sentido do trabalho pedagógico, fragilizando ainda mais o vínculo entre ensino e aprendizagem. Como apontam Silva Jr. e Souza (2017), a medida acaba por mascarar a precariedade das condições de ensino, ocultando os efeitos da desigualdade social na trajetória escolar dos estudantes.

Além disso, é curioso pensar sobre como tantas formas de registros e comprovações foram exigidas dos professores, como meio de “fazer valer o salário” que estavam recebendo. Essa exigência constante por provas formais do trabalho revela uma racionalidade técnica e produtivista que desumaniza o fazer docente. O registro se torna fim em si mesmo, e não mediação reflexiva do processo de ensino e aprendizagem. Essa lógica é compatível com a denúncia de fetichização do trabalho: a forma se sobrepõe ao conteúdo, e a aparência de produtividade encobre a ausência de condições efetivas para um trabalho pedagógico significativo (Marx, 2011; Frigotto, 2018).

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que o fracasso escolar não é um problema do aluno ou do professor isoladamente, mas uma expressão das contradições sociais que estruturam a escola como uma instituição social (Patto, 1990; Sousa, 2004). A pandemia, ao exacerbar essas contradições, explicitou o esgotamento de modelos educacionais que se apoiam em políticas de “ajuste”, como a progressão continuada, sem efetiva transformação das condições de escolarização.

Imagina, você receber foto de atividades de 29 alunos, todos os dias! O celular acabou a memória, era muita coisa. A gente tinha que arquivar tudo, não podia apagar nada [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

*Tivemos que ficar mais cautelosos até na maneira como se dá os nomes para tudo o que produz para o aluno. Porque a gente acaba tendo que dar tantas e várias chances para o aluno, para ele desenvolver aquelas habilidades, e aí surgiu a obrigatoriedade de deixar tudo registrado. Deixo tudo registrado mesmo, até para a segurança do professor. Porque, lá na frente se o aluno não aprendeu, está aqui, eu ministrei essa aula. Isso é algo cobrado, porque chega no final do ano, se o aluno não conseguiu desenvolver as habilidades dele para concluir essa etapa escolar, a SER [Superintendência Regional de Ensino] vem e te fala “**Prova que você deu todas as chances que você podia pra esse aluno**”. [...] Eu tenho que tirar fotos deles fazendo as atividades em sala. [...] “**Ah, você tem que provar porque esse aluno não tá alcançando essa habilidade**”. Eu virei para minha supervisora e falei assim “**Como que eu vou provar que ele não fez, se ele não fez?**”. Porque eles vão me cobrar: cadê? Só que eu tenho que provar que esse aluno não fez. O que eu faço? Eu peço para eles assinarem “**não entreguei o trabalho**”. [...] Isso acaba consumindo tempo demais, é um estresse! Essa cobrança aumentou muito com a pandemia, como se quisessem que a gente fizesse mágica e enfiasse goela abaixo: toma, aprende, aprende o que*

você perdeu em dois anos! Difícil... não vai acontecer, não vai rolar! [grifos nossos]

(Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

As falas expõem que, justamente, a comprovação mais essencial no contexto educacional – a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos – deixou de ser exigida.

O pior de tudo era a burocracia e quantidade de coisas que tinha que mandar para a escola para comprovar que a gente estava dando aula. Agora, comprovar que eles estavam aprendendo... não temos nada até hoje [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

Vemos que o processo de ensino e aprendizagem passou a ser colocado em xeque mais uma vez. Antes da pandemia, quando muitos alunos não aprendiam e reprovavam, isso gerava altos custos para os cofres públicos, sendo instituída a progressão continuada.

A política de progressão continuada foi implementada no Estado de Minas Gerais em 1998. Diferentemente de outras unidades federativas, como São Paulo, que aplicaram o modelo em todas as séries do ensino fundamental e médio, Minas Gerais adotou uma organização própria para esse sistema. A adoção da progressão continuada em Minas Gerais esteve alinhada às diretrizes nacionais estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que incentivou a flexibilização da organização escolar e a promoção de práticas pedagógicas que garantissem a continuidade do processo educativo dos estudantes. Os principais motivos para a implementação dessa política incluíram a necessidade de reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar, bem como a defasagem entre a idade dos alunos e a série cursada (Jacomini, M. A., 2014; Meirelles, 2016).

É evidente que o poder público já agia de maneira negligente antes da pandemia, e essa postura apenas se manteve durante o período de aulas remotas, em caráter de isolamento social. Esse descaso prévio pode ser visto no Parecer do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (1997):

Uma mudança dessa natureza deve trazer, sem dúvida, benefícios tanto do ponto de vista pedagógico como econômico. Por um lado, o sistema escolar deixará de contribuir para o rebaixamento da autoestima de elevado contingente de alunos reprovados. Reprovações muitas vezes reincidentes na mesma criança ou jovem, com graves consequências para a formação da pessoa, do trabalhador e do cidadão. Por outro lado, a eliminação da retenção escolar e decorrente redução da evasão deve representar uma sensível otimização dos recursos para um maior e melhor atendimento de toda a população. A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de

escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido. Desperdício financeiro que, sem dúvida, afeta os investimentos em educação, seja na base física (prédios, salas de aula, equipamentos), seja, principalmente, nos salários dos trabalhadores do ensino. Sem falar do custo material e psicológico por parte do próprio aluno e de sua família (Parecer N.º 8/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo 1997, p. 151-2).

Desse modo, os números, o dinheiro e a necessidade de expor um resultado a todo custo se sobrepõem ao pedagógico (Viégas e Souza, 2006). Durante o período da pandemia, esse cenário se agravou de uma forma que jamais imaginávamos que aconteceria:

*[...] o material entregue para o aluno foi o PET, aqui em MG. **E esse material foi feito de cópias da internet.** Foram cópias, ou seja, só de jogar uma questão do PET lá [no Google], já aparecia a resposta. [...] Foi muito mal elaborado. Foi uma coisa jogada, só para falar que foi feito alguma coisa. [...] Alguns [alunos] só marcavam. Você via que o aluno não respondia, só tinha o X. Você via que o aluno não escrevia, não pensava nada, não tinha um rabisco. **A orientação do Estado foi: se o aluno entregou já escrito o nome, pode avaliar.** Você já avalia o trabalho todo praticamente só de marcar. Foi muito mal elaborado [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).

*[...] **A dificuldade só aumentou! Porque o Estado te obriga a passar ele** [o estudante] e nós entramos em fevereiro, tivemos poucas aulas e já entramos no ensino remoto, e aí... não voltou mais. **O aluno perdeu dois anos, simplesmente perdeu dois anos de etapa** [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).

A importante fala da professora Bia segue:

*Eles [o Estado] inventam. Eu falo que inventa, um tal de PET, que era um material pra quem não tivesse acesso [à internet], pra você ver o tanto que é contraditório. O PET é o plano de seguimento de conteúdo a ser trabalhado com eles, pra tentar deixar da mesma forma pra todos os alunos do estado de MG. Então, assim, substituir o livro didático pela apostila que o Estado montou, **não sei quem montou** [neste momento, Bia fez uma pausa e deu uma risada nervosa, balançando a cabeça em um sinal negativo]. **Um dos grandes prejuízos do aluno foi isso, porque não contemplava o que o aluno precisava. E a redundância daquele PET! O que era para facilitar ficou pior. Foi tenso e caótico. Foi caótico.** [...] Eles [os alunos] ficaram “Ah, não tô nem aí, no*

final do ano eu vou passar mesmo”. E passava! Porque, por mais que você tentasse fazer diferente, as normativas que o Estado propôs... obrigava o professor a passar o aluno sem ele saber escrever o próprio nome [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).

A fala da professora Bia é contundente e traduz, com forte carga de realidade, a concretude da experiência vivida por grande parte dos professores durante o período pandêmico. Bia e Anastácia expõem a realidade de que, por mais que se desenvolvam atividades diferenciadas e o esforço dos professores seja significativo, a responsabilidade do aprendizado continua a ser vista como responsabilidade do docente, sem considerar as condições externas que afetam o engajamento dos alunos. A falta de mediação social e o distanciamento emocional são agravantes em um contexto em que muitos estudantes estavam lidando com questões pessoais, familiares e até mesmo de saúde, o que pode ter reduzido ainda mais o seu interesse e comprometimento com as aulas remotas.

Mesmo diante de todas essas dificuldades, as escolas ficaram encarregadas de seguir adiante, independentemente do que acontecesse, como Anastácia conta: “A orientação do Estado foi: se o aluno entregou já escrito o nome, pode avaliar.” É como se a escola tivesse atravessado o período da pandemia, mas sem permitir que seus atores o vivenciassem. É como se fosse possível a escola simplesmente seguir adiante, atravessando a onda sem a necessidade do mergulho. Mas a realidade é que as escolas foram devastadas por essa onda.

Essa imposição de um processo de ensino e aprendizagem desvinculado da realidade concreta dos sujeitos representa um grave obstáculo ao desenvolvimento humano. Como aponta Vigotski (2001), o processo de ensino precisa mediar e potencializar o desenvolvimento das funções psicológicas complexas por meio da mediação cultural, da linguagem e da relação social. No entanto, quando a educação se transforma em mera formalidade, reduzida a exercícios copiados e avaliações simbólicas, como os relatados pelas professoras, o desenvolvimento psicológico dos estudantes é profundamente comprometido.

A aprendizagem exige a presença de mediação qualificada e contextos sociais carregados de sentido – todos esses aspectos foram esvaziados durante a pandemia, substituídos por tarefas automatizadas, desprovidas de diálogo, e pela ausência de vínculos entre os sujeitos do processo educativo. Isso inviabiliza a internalização significativa dos conceitos escolares e contribui para a manutenção das desigualdades. Concordamos com Leontiev (1978c), que o aprendizado escolar não é mecânico, mas se constitui em uma atividade orientada por motivos sociais. O rompimento com esse processo, como nos mostra o uso do PET e a aprovação automática, revela uma negação do direito ao desenvolvimento pleno.

A consequência disso é a negação do papel da escola como espaço de humanização, no sentido marxista do termo – isto é, como espaço de superação da alienação por meio da apropriação crítica do saber (Marx, 2011; Saviani, 2009). O esvaziamento da prática pedagógica significa, portanto, não apenas prejuízos escolares imediatos, mas um bloqueio no processo formativo mais amplo, de constituição da consciência e da personalidade.

Além disso, o relato das professoras nos permite visualizar uma escola submetida à lógica da eficiência neoliberal, em que o que importa é “mostrar que algo foi feito”, mesmo que nada tenha sido efetivamente aprendido. Tal lógica vai de encontro à crítica que denuncia as formas pelas quais a escola contemporânea mascara as desigualdades e reproduz um ciclo de exclusão, responsabilizando individualmente os sujeitos por processos que são historicamente determinados (Patto, 1990; Sousa, 2004).

Tiveram aqueles [alunos] que se sobressaíram e chegaram com o mínimo de dificuldade. E é tratar o professor como bobo também, porque a gente não precisa trabalhar, todo mundo vai passar. Aprendendo ou não. Todo mundo passou [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).

Não havia ninguém no Brasil preparado para a pandemia; porém, não podemos usar isso para justificar o desrespeito e o descaso com o qual os(as) nossos(as) professores(as) foram tratados(as) – em termos de políticas, recursos materiais, financeiros, suporte do governo, das famílias e colegas da educação. Olhar para este cenário demanda o reconhecimento de que temos uma dívida com esses profissionais: há um reparo histórico que precisa ser feito. Isso porque a fala da professora Bia nos remete à desvalorização histórica do trabalho docente, especialmente acentuada em contextos de crise. Ao afirmar que “*todo mundo passou, aprendendo ou não*”, ela denuncia uma lógica de naturalização da precariedade que compromete profundamente o desenvolvimento humano e o papel emancipador da escola (Vigotski, 2001c).

A educação não é acessória, mas essencial à constituição da consciência. Como afirma Davidov (1988), a aprendizagem escolar deve criar as condições para o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, da capacidade de refletir criticamente sobre a realidade. Ao esvaziar o sentido da escola e legitimar práticas de aprovação sem aprendizagem, o Estado compromete essa possibilidade. Esse cenário precisa ser compreendido à luz das contradições do modo de produção capitalista. A crise educacional não é apenas uma consequência da pandemia, mas expressão de um processo histórico de sucateamento das políticas públicas, em que a educação é tratada como gasto e o professor como mão de obra descartável. A falsa

universalização do acesso e da aprovação é, na verdade, um mecanismo de ocultamento das desigualdades (Patto, 1990).

Alunos “passam de ano” sem se apropriarem efetivamente dos conhecimentos necessários para avançar em sua formação, e isso se reflete, também, em sua constituição subjetiva. Como destaca Patto (1990), a escola precisa ser compreendida como espaço de produção de subjetividades e, quando essa produção se dá de forma precária, marcada pela desvalorização do saber, temos sujeitos que se formam a partir da lógica da exclusão, da desistência – da desistência de si.

Nesse contexto, pensar a reparação histórica mencionada não é apenas reconhecer o esforço dos professores durante a pandemia, mas também retomar o papel social da escola como espaço de mediação cultural, de desenvolvimento das potencialidades humanas e de enfrentamento das desigualdades sociais. É reconhecer, como defende Patto (1990), que é pela escola que se podem criar as bases para uma sociedade mais justa e emancipada. No entanto, é preciso também admitir que a escola, sozinha, não conseguirá responder às múltiplas e complexas transformações sociais, sendo indispensável a articulação de políticas públicas amplas, intersetoriais e sustentadas para que tais mudanças se efetivem de forma significativa.

Ainda a respeito da fala da professora Anastácia, vemos que ela está carregada de informações valiosas para refletirmos sobre o período da pandemia. O Estado, priorizando os gastos que mais uma vez se sobrepõem ao pedagógico – como já denunciado por outras pesquisadoras (Viégas e Souza, 2006) –, opta por aprovar os alunos. Aprovar é mais barato do que fazer uma pausa para repensar a educação e as formas de avaliação no cenário da pandemia.

A escola ocupa uma função insubstituível no processo de desenvolvimento humano, pois é o espaço no qual o sujeito tem acesso sistemático aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Esses conhecimentos não são apenas conteúdos a serem memorizados, mas ferramentas simbólicas que transformam qualitativamente as funções psicológicas do indivíduo, como o pensamento abstrato, a linguagem, a memória e a atenção voluntária (Vigotski, 2001a). Dessa forma, quando a escola é reduzida a um espaço de cumprimento de metas formais – como vimos que aconteceu durante a pandemia –, ela fica esvaziada de seu sentido formativo mais profundo.

Já vimos que o desenvolvimento humano não é espontâneo, mas mediado, sendo a mediação um processo central na constituição da consciência (Vigotski, 2001a; 2001b). A escola, por meio da ação pedagógica intencional e planejada, tem o papel de criar situações de ensino que possibilitem a internalização de conhecimentos culturais e científicos que ultrapassem a experiência imediata do aluno. Houve uma banalização do processo de avaliação

e da aprovação de estudantes, independentemente de seu nível de desenvolvimento real e potencial, como no relato da professora Anastácia. Sendo assim, podemos afirmar que o Estado impediu o pleno exercício da mediação, comprometendo diretamente o desenvolvimento das funções psicológicas complexas.

A função social da escola é ser instrumento de emancipação e transformação. Se a educação escolar é o meio pelo qual o sujeito se apropria dos instrumentos simbólicos que o capacitam a pensar sobre si e sobre o mundo de forma crítica, conforme aponta Davidov (1988), a ausência desse processo relega o aluno a uma posição de vulnerabilidade social e cognitiva ainda mais profunda.

É importante destacar que, na perspectiva histórico-cultural, o aprendizado não apenas acompanha o desenvolvimento, mas o impulsiona. Vigotski (2001a) define esse processo como zona de desenvolvimento proximal – a distância entre aquilo que o sujeito pode fazer sozinho e aquilo que pode realizar com a ajuda de um outro mais experiente. A escola, portanto, é o espaço por excelência onde esse potencial pode ser explorado, desde que haja mediação intencional, vínculo afetivo e condições objetivas de ensino. No contexto pandêmico, a ausência dessas condições inviabilizou o funcionamento dessa zona de desenvolvimento proximal, transformando a escola em um espaço de manutenção de desigualdades, em vez de superação delas.

Diante disso, reforçamos que refletir sobre o que ocorreu durante a pandemia não é apenas um exercício de memória institucional ou denúncia do desmonte das políticas educacionais, mas, sobretudo, um chamado à revalorização da escola como espaço de mediação cultural e promoção do desenvolvimento humano em sua integralidade (Viégas & Souza, 2006; Davidov, 1988; Vigotski, 2001c).

Retomando o processo de avaliação, aprovação e reprovação citado pela entrevistada, é possível afirmar que tal processo é intrinsecamente complexo e multifacetado, refletindo uma série de desafios estruturais, socioeconômicos e pedagógicos que permeiam o cenário educacional do país. Essa complexidade se manifesta em diversas dimensões, que incluem aspectos normativos, culturais, políticos e práticos – todos os quais influenciam significativamente as políticas e práticas de avaliação no contexto das escolas brasileiras. O que paira sobre o país é a noção de que democratizar a educação é apenas permitir que os estudantes entrem e avancem em cada série, independentemente da qualidade do ensino ofertado – entendimento esse que caminha lado a lado com os processos de medicalização (Patto, 2005). Aprofundaremos a análise e reflexão acerca desse tópico no eixo **“Pandemia e Medicalização”**.

A progressão continuada, por exemplo, mascara deficiências no processo de ensino e aprendizagem, pois, em números, tudo parece ir bem: não há alunos reprovados, logo, presume-se que todos estão aprendendo e se desenvolvendo. No entanto, a realidade que se tem antes e durante a pandemia, como vimos na fala da professora, é a de que os estudantes estão seguindo sem a devida compreensão e elaboração dos conteúdos.

Essa discrepância entre os indicadores quantitativos de sucesso escolar e o desenvolvimento real dos estudantes foi identificada no estudo realizado por Soares e Andrade (2017), o qual mostrou que a aprovação automática resulta, muitas vezes, em uma permanência fictícia do estudante na escola, sem que haja, de fato, apropriação do conhecimento. Além disso, Oliveira e Souza (2020), em um levantamento realizado com professores da rede pública, constataram que a política da progressão continuada, especialmente durante o ensino remoto emergencial na pandemia, intensificou a sensação de impotência entre os docentes e fragilizou o vínculo entre os estudantes e o conhecimento escolar. A ausência de critérios formativos claros reforçou a lógica de escolarização como mera formalidade burocrática, esvaziando seu potencial como espaço de mediação cultural.

Essa lacuna educacional acaba resultando na responsabilização individual dos alunos por seu desempenho insatisfatório, desconsiderando fatores estruturais e pedagógicos que influenciam o aprendizado. O que está em jogo não é apenas a progressão de um ano para outro, mas o próprio desenvolvimento humano como práxis social e histórica (Candau, 2000; Paiva, 2003; Sawaia, 1999).

Então, o aumento do trabalho foi muito em cima de nós. Começou projeto em cima de projeto voltado para ansiedade... Isso daí a gente já fazia, só que era como se fosse obrigatório fazer um serviço a mais, sendo que o que a gente tinha que fazer era tentar recuperar o aluno, não... são coisas que eles pedem que eu acho que não é relevante e não é a função dos professores [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).

Outro aspecto que se evidencia nas falas das docentes, sobretudo na de Anastácia, diz respeito à sobrecarga emocional e laboral vivenciada pelos professores e intensificada pela multiplicação de projetos e iniciativas escolares durante o período pandêmico, especialmente aqueles voltados ao **enfrentamento** da ansiedade. A docente denuncia a ampliação das demandas como algo não apenas exaustivo, mas também desvinculado das necessidades reais de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos naquele contexto. A percepção de que o trabalho adicional não fazia parte das atribuições docentes reforça um sentimento de frustração e desgaste profissional, principalmente ao se deparar com atividades que, sob a perspectiva da

gestão escolar, eram consideradas essenciais, mas que, na prática, distanciavam-se do foco pedagógico de recuperação dos estudantes.

Em nosso entendimento, essa sobrecarga evidencia a ausência de diálogo efetivo entre as políticas institucionais e as demandas concretas da prática educativa cotidiana, colocando os professores em uma posição de constante cobrança e responsabilização por problemas estruturais que extrapolam o âmbito individual. Ao mesmo tempo, a atribuição de novos projetos – apresentados como soluções para o enfrentamento de questões emocionais – parece desconsiderar a própria saúde mental dos docentes, que já se encontravam fragilizados pelas pressões impostas pela adaptação ao ensino remoto e pela necessidade de manter algum grau de continuidade pedagógica.

Ao deslocar para os professores a responsabilidade de implementar estratégias adicionais de acolhimento e manejo emocional, as políticas educacionais parecem ignorar que os docentes também vivenciam os efeitos emocionais da pandemia. Essa postura não apenas intensifica a lógica de culpabilização individual, como também silencia o sofrimento docente, atribuindo aos profissionais da educação a obrigação de dar conta de demandas que excedem sua formação e seu papel pedagógico.

Assim, as falas dos entrevistados refletem que, durante o período pandêmico, o processo de culpabilização se intensifica, sendo direcionado tanto para os alunos quanto para os professores. Contudo, já podemos afirmar que essa medida, assim como o uso da tecnologia, trouxe consigo a promessa de continuidade, equidade e a capacidade de realizar avaliações durante o período de isolamento social. Porém, vimos se repetir o cenário já destacado por Patto (2005): “(...) a grande decepção virá quando, de posse de um diploma de segunda classe, perceberem que continuam cidadãos de segunda classe” (p. 54).

É importante ressaltar que o sistema educacional brasileiro busca atuar de forma descentralizada, com diferentes esferas de responsabilidade e autonomia, desde o Governo Federal até as redes estaduais e municipais de ensino. Essa descentralização resulta em uma variedade de abordagens e critérios de avaliação em todo o país, o que pode ser eficiente quando pensamos nas diferentes realidades e públicos de cada instituição. Mas o que vemos se repetir é exatamente aquilo que os professores relatam nas entrevistas realizadas ao longo do estudo: as diretrizes e decisões continuam a ser impostas de maneira verticalizada, partindo “de cima” e recaindo sobre os atores que atuam diretamente no chão da escola, sem espaço para escuta ou participação efetiva.

Eu acho que nós professores estamos dentro da sala e por isso eu acho que a nossa opinião deveria contar mais. Podiam ter feito um questionário, uma busca ativa com

perguntas de quais medidas seriam melhores para serem tomadas. Mas, não. As coisas são impostas por pessoas que muitas vezes nem entraram na sala de aula e não conhecem a realidade, e querem impor uma coisa padrão para todo mundo, sem observar a realidade. Não deram autonomia para a escola poder ter um material próprio, entendeu? [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).

A professora segue seu relato mencionando os sentimentos gerados pela prática da aprovação compulsória, à qual foi obrigada a se submeter, expressando o incômodo ético e profissional diante de uma política que esvaziava o sentido pedagógico da avaliação e desconsiderava o percurso real de aprendizagem dos alunos.

*Isso em mim gerou revolta. Eu sei que ele [o estudante] colou, então, **faziam a gente corrigir uma coisa que a gente sabia que não coincidia com o aprendizado do aluno. E que no final ainda teria que ser aprovado. Enfim, eu acho que nem reprovação... não tem nem como você reprovar um aluno! Não tem nem como avaliar.** Então, assim, eu acredito que com relação a reprovação não tinha o que fazer. Só teve para aqueles que não entregavam nada, que sumiram e você não conseguia contato. Então, houve algumas retenções... não foi nem retido, **foi considerado abandono da escola. Tivemos orientação do Estado de colocar isso: abandono, e não reprovação** [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).

*Assim, pessoalmente, para a professora que vos fala agora, acho que **chegou um ponto que eu falei assim ‘eu acho que eu surtei, eu surtei, não consigo mais, cheguei no meu limite’** [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

Esses recortes de falas acima revelam uma dimensão emocional intensa e frequentemente negligenciada no discurso educacional. A fala de Anastácia, por exemplo, denuncia a contradição entre as orientações recebidas e a percepção docente sobre o aprendizado dos estudantes. A sensação de impotência ao corrigir atividades que claramente não correspondiam ao conhecimento real dos alunos mostra não apenas uma crise pedagógica, mas também uma profunda frustração emocional. Essa exigência de validar o que se sabe ser incoerente com o aprendizado promove um desgaste subjetivo significativo, exacerbando a sensação de desvalorização profissional e de perda de sentido na prática educativa (Saviani, 2008).

A fala de Bia, por sua vez, reflete o impacto desse contexto na saúde mental dos professores. A expressão “eu surtei” e “cheguei no meu limite” não se refere apenas a um

episódio isolado de estresse, mas a um processo cumulativo de desgaste emocional diante das exigências institucionais contraditórias e do isolamento vivido no exercício de sua função. O rompimento com a lógica da avaliação e reprovação – pautado pela imposição de considerar abandono em vez de retenção – revela um contexto de negligência com a realidade escolar e com os próprios sentimentos das(os) docentes.

Compreendemos que o trabalho docente é uma atividade orientada por um motivo: promover o desenvolvimento humano por meio da mediação pedagógica (Vigotski, 2001c). Quando há um descompasso entre os meios disponíveis, as condições concretas de trabalho e o fim educativo da atividade, instaura-se uma contradição que impacta diretamente a subjetividade do trabalhador. Como afirmam Ferreira e Aguiar (2010), o sofrimento docente é expressão das condições objetivas que impedem a realização plena do trabalho educativo e não deve ser interpretado de forma individualizante ou patologizante.

Tais falas evidenciam que o sofrimento psíquico dos(as) professores(as) não pode ser ignorado, especialmente quando o sistema educacional impõe práticas que contradizem o saber pedagógico acumulado e o vínculo construído com os estudantes. Nesse sentido, as políticas de progressão continuada e a flexibilização dos critérios de avaliação, embora fundamentadas em promessas de inclusão e permanência, acabam por reforçar a cultura da culpabilização individual do docente, obscurecendo as falhas estruturais do sistema educacional.

Molina e Guirado (2010) observam que a gestão escolar, ao focar em resultados numéricos e em metas de aprovação, acaba transformando os professores em executores de tarefas desconectadas do real processo de aprendizagem, o que contribui para o esvaziamento da função docente e acentua o sofrimento. Já Oliveira (2009) destaca que a intensificação do trabalho, aliada à perda de autonomia e à fragmentação das ações pedagógicas, compromete a identidade profissional e interfere diretamente na saúde mental dos educadores.

Entendemos que a atividade de ensinar é constitutiva da subjetividade docente, pois é por meio da ação orientada para a formação do outro que o professor também se desenvolve (Leontiev, 1978/2004). Quando o sentido social dessa atividade é diluído por políticas educacionais incoerentes ou contraditórias, rompe-se o elo entre o fazer pedagógico e seu significado pessoal, gerando vivências de alienação, frustração e adoecimento (Ferreira & Aguiar, 2010; Souza, 2011a).

É imprescindível que as políticas educacionais contemplem não apenas as demandas pedagógicas, mas também as repercussões emocionais que recaem sobre os profissionais da educação. Ignorar o sofrimento docente é perpetuar uma lógica que desumaniza e fragiliza a atuação pedagógica, comprometendo a qualidade do ensino e a saúde mental dos educadores.

Além disso, as orientações e o tratamento que as professoras Anastácia e Bia relataram receber por parte do Estado geram mais desigualdades e inconsistências no processo de avaliação e no estabelecimento de padrões de desempenho. Isso leva a expectativas irreais acerca do trabalho dos professores e à supervalorização das notas dos estudantes. Aqui, estamos falando, então, de um trabalho alienado – discorreremos mais sobre isso ao longo das análises.

As políticas de avaliação no Brasil são influenciadas por uma série de fatores, incluindo pressões externas, como as exigências dos sistemas internacionais de avaliação – como, por exemplo, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴¹ – assim como as demandas internas por prestação de contas e melhoria da qualidade da educação, colocada como responsabilidade exclusiva do docente. Essas pressões, muitas vezes, resultam em uma ênfase desproporcional em avaliações padronizadas e resultados quantitativos, que não geram uma compreensão verdadeira e adequada sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o desenvolvimento humano não é determinado pela herança biológica, mas pelas leis sócio-históricas. Portanto, cada geração pega um mundo já “pronto”, onde a cultura material e intelectual foi trabalhada e desenvolvida pelas gerações anteriores. Assim, no processo de apropriação dessas objetivações, o sujeito tem a possibilidade de promover transformações, levando a cultura para um novo nível e favorecendo o seu próprio progresso. Nas palavras de Leontiev (1978b):

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. (p. 267, grifo do autor).

Não obstante, vale pontuar que é na escola que boa parte do desenvolvimento acontece, por meio da aquisição do conhecimento sistematizado e organizado. Sendo assim, é importante

⁴¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes países. O PISA foi lançado em 2000 e é realizado a cada três anos. Avalia jovens de 15 anos de idade em leitura, matemática e ciências, por meio de testes padronizados. Os resultados do PISA são utilizados por governos, formuladores de políticas, educadores e pesquisadores para comparar o desempenho educacional entre países, identificar tendências ao longo do tempo e informar políticas educacionais. Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é uma iniciativa do governo brasileiro que visa avaliar a qualidade da educação básica no país. O SAEB é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e é realizado periodicamente em todas as unidades federativas do Brasil. O SAEB avalia os alunos em diferentes etapas da educação básica, por meio de testes de língua portuguesa e matemática. Além disso, coleta informações sobre as escolas, professores e alunos, a fim de fornecer uma compreensão mais completa dos fatores que influenciam o desempenho educacional. Os resultados do SAEB são utilizados para avaliar o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) e orientar intervenções e investimentos na área da educação.

resgatar brevemente a finalidade dessa instituição, muito bem descrita por Saviani (2000, p. 19-20), que afirma que a escola “existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem se organizar a partir dessa questão.” Com isso, cada instituição educacional deveria ter como foco o processo de ensino-aprendizagem, para que cada sujeito se desenvolva plenamente.

Entretanto, infelizmente, não é o que vemos acontecer, visto que, como supracitado, os recursos financeiros destinados à educação no Brasil são concebidos e nomeados como “gastos”, e não investimentos. Desse modo, as práticas e políticas públicas educacionais são, em sua grande maioria, destinadas à redução de tais custos, enquanto o aluno, o professor e demais trabalhadores são colocados em segundo plano.

Eu acho que não tiveram muitas [políticas públicas ou outras ações de apoio às escolas e professores]. Isso ficou muito na fala, igual, por exemplo, o material didático que poderia ter sido utilizado com internet para os professores, isso não foi oferecido. A escola estava fechada, não gastando energia, por exemplo. Então, poupou muito nas escolas durante a pandemia e isso que foi poupado na educação, não foi ofertado a nós. Computador, tive que usar o meu, internet também... celular, o meu estragou e tive que comprar outro. Então, não vejo que recursos foram disponibilizados para nós. Só os PETs e pronto. Nada de recurso para os professores e a casa virou trabalho [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Sra. Valente).

Outro ponto importante, e que foi destacado pela professora Valente, é a ausência de suporte institucional aos docentes durante a pandemia, especialmente no que tange à provisão de recursos materiais e tecnológicos. Não é a primeira fala que expõe isso, mas mais uma entrevista que expressa a solidão experimentada pelos docentes na pandemia. Essa constatação está alinhada com as discussões de autores como Saviani (2020a; 2020b), que analisam o impacto da pandemia na educação pública e destacam a precarização do trabalho docente em decorrência da falta de infraestrutura. A fala da Valente se intensifica ao indicar a economia feita nas escolas durante o período remoto e demonstra que a realocação de verbas ou redistribuição desses recursos, para suporte tecnológico e capacitação docente, foi mínima em diversas redes públicas.

Vale ressaltar também que a precarização do trabalho docente se manifesta ainda na necessidade de custeio individual de equipamentos essenciais para a prática pedagógica remota, conforme relatado pela professora – algo que também aparece em todas as entrevistas

e já foi citado no presente estudo. A transferência de responsabilidades do Estado para os professores reflete um cenário mais amplo de intensificação do trabalho docente. O relato da professora Valente ilustra um cenário de desamparo e sobrecarga docente, que reforça desigualdades estruturais e expõe a fragilidade das políticas educacionais implementadas no período da pandemia.

Dinheiro tem e muito! Mas, ninguém quer se dispor porque demanda tempo e coragem. Acredito que faltam políticas públicas sérias. Efetivas. Não dá para brincar mais com a educação. Um país só vai ser um país justo, digno, de pessoas que não sejam medíocres, quando a gente acreditar na educação. Se a gente não acreditar na educação, a gente não vai sair de lugar nenhum no mundo, a gente vai ser sempre só o que somos. O que somos hoje? Produtores de que? De nada. A gente não produz nem intelectualmente hoje, a gente é um fracasso. A gente não é nada. E a gente vê cada vez mais crianças sendo abandonadas pelo sistema, e não é que eu estou culpando só o sistema, mas é o Estado que tem a função de fazer isso! [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Sr. Incrível).

A indignação do professor Sr. Incrível expressa um sentimento compartilhado por muitos docentes, que percebem a educação como um setor historicamente precarizado, onde os investimentos, quando existentes, não necessariamente se traduzem em melhorias estruturais e pedagógicas.

Estudos (Saviani, 2008; Gatti, Barreto & André, 2011) apontam que a falta de financiamento não é o único problema da educação pública brasileira, mas sim a ausência de uma alocação estratégica de recursos e de políticas públicas que priorizem a valorização docente e o desenvolvimento integral dos estudantes. A crítica de que “*dinheiro tem e muito!*” remete a análises que evidenciam como os orçamentos destinados à educação, muitas vezes, são subaproveitados ou direcionados a projetos que não impactam diretamente a realidade das salas de aula (Dourado, 2017).

Além disso, a indignação do entrevistado ao afirmar que o país se torna “*produtor de nada*” ressoa com diagnósticos sobre a crise da educação e sua relação com o desenvolvimento socioeconômico. Pesquisas indicam que países que investem em políticas educacionais consistentes e em formação continuada de professores apresentam avanços significativos em inovação e crescimento econômico (Hanushek & Woessmann, 2012). No Brasil, a baixa valorização do magistério e a descontinuidade de políticas educacionais estruturantes dificultam a superação do cenário descrito pelo docente. Um país no qual o profissional que é a figura central no aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos se tornou alvo de críticas,

ataques, dúvidas com relação à qualidade do trabalho, desvalorização em vários âmbitos... Como seria um Brasil sem os(as) professores(as)?

Não cabe a este trabalho dar conta de todas as questões que carrega, mas não podemos deixar de questionar e apontar que se faz necessário o estudo de como chegamos a este ponto na educação, para que possamos elaborar estratégias e recalculamos a rota, coletivamente.

O papel do Estado, conforme apontado por Sr. Incrível, é crucial para garantir que a educação cumpra sua função social. Freitas (2018) reforça que cabe ao poder público assegurar a oferta de ensino de qualidade, acesso universal e condições dignas para os profissionais da educação. A ausência dessas garantias resulta na exclusão de milhares de crianças e adolescentes, perpetuando ciclos de desigualdade e dificultando a construção de um país mais equitativo e desenvolvido.

Ele não apenas denuncia a precariedade do sistema educacional, mas também convoca um debate necessário sobre a urgência de políticas públicas efetivas que promovam a valorização docente e garantam a educação como um direito inalienável e um vetor fundamental para o desenvolvimento nacional.

Para aprofundar nosso entendimento acerca dos investimentos na educação, precisamos entender o público que a compõe. No processo de democratização da escola, quando a educação passa a ser reconhecida como direito, diversos públicos conquistaram sua vaga. Porém, as instituições não estavam preparadas para lidar com essa diversidade, mantendo seus conteúdos e práticas trabalhados de maneira uniforme, mesmo diante de uma grande diversidade de alunos. Sobre isso, Beisiegel (2005, p. 120) discorre:

É preciso aceitar a escola como ela existe. Isso não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções, burocratizada, ritualizada etc. Mas, aceitar, sobretudo, a qualidade da população que entrou na escola, que conquistou a escola. A escola do Brasil absorveu segmentos da população que não tiveram historicamente possibilidade de dominar a cultura dominante, que dá conteúdo à escola.

A desigualdade social não foi considerada no processo de democratização da escola, e isso também fica evidente nas falas dos entrevistados. Ou seja, especialmente com o impacto da pandemia, a educação segue despreparada para lidar com uma pluralidade cultural, social e econômica tão grande. No dia a dia do trabalho docente, isso pode ser observado por meio das seguintes falas:

Enquanto a gente não mudar a nossa mentalidade, de como a gente enxerga a educação, ela vai continuar sendo só... o aluno vai continuar sendo só um banco, a educação bancária como disse Freire, né? Um depósito diário de conteúdo que não

vai ter a mínima importância. Quando eu passo a entrar dentro do contexto dessa criança... E só um parêntese aqui, porque se você me perguntar “você faz uma educação assim?”, eu vou dizer que não faço, porque eu não tenho estrutura para fazer isso. Então, voltando, a dificuldade do aluno está muito relacionada com: o que colocar em prática daquilo que eu aprendo? Eu e os outros professores não conseguimos entender o aluno. Não partimos do pressuposto de que esse aluno carrega algum conhecimento e de que é na base do conhecimento dele que eu vou ensinar algo. Então, temos problemas que vão desde o aluno acordar às 4h da manhã para estar na escola às 7h, a aqueles que estudam porque o pai obriga, ou estudam porque os pais não têm com quem deixar o menino e ele tem que ficar na escola... até alunos que vem para comer... São questões gigantes! Esse ano eu escutei de um menino do 8º ano assim: “Eu não tenho sonho mais”. Eu perguntei “Por quê?” e ele falou “Porque eu não vou conseguir realizar nenhum”. [...] Então, são essas estruturas que a gente não sabe como contornar e perpassam todas essas estruturas, todas! [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

Na fala do professor Sr. Incrível, podemos notar que o docente tem consciência das diversas questões históricas, culturais e sociais que atravessam a vida do estudante, assim como também entende que essas afetações impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento do aluno. E o grande desafio posto é justamente o fato de que a escola não esteja conseguindo lidar com a grande pluralidade dentro de seus muros. E, neste trabalho, quando nos referimos à escola e falamos que “ela” não está conseguindo fazer algo, não estamos nos reportando aos trabalhadores de modo culpabilizante, mas, sim, a todos os atores que compõem o cenário educacional, incluindo outros âmbitos da sociedade, como os políticos, por exemplo.

Ainda nesse sentido, temos mais um relato:

Na pandemia estava tudo solto, não dava para fazer nada. Você nem sabia como o aluno tinha conseguido fazer a tarefa. Não tinha como eu fazer uma aula e ministrar para todos, porque muitos pais até falavam: “Não manda vídeo, não manda áudio que eu não consigo abrir”. Tinha que ser tudo escrito e aí eu acabava tendo dois trabalhos: o vídeo, o áudio e o escrito para quem não tinha internet boa. Era muita coisa, muita coisa mesmo [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

Joana, ao dar esse relato, fechava os olhos e esfregava as mãos no rosto, como se estivesse cansada e, ao mesmo tempo, querendo se livrar da lembrança. Ela nos apresenta mais

um exemplo de como é desafiador lidar com o público diverso nas escolas e como isso se agravou no período pandêmico.

Reiteramos que, nossa intenção não é culpar os trabalhadores que sofrem e adoecem nesse contexto, mas sim provocar reflexões em busca de transformação social. Uma transformação social que vise à despatologização e à desmedicalização do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a complexidade de lidar com a diversidade na escola.

Trata-se de uma mudança coletiva, social, que fortaleça e renove a escola, tornando-a uma instituição capaz de oferecer um ensino de qualidade, público, laico e que promova o desenvolvimento dos indivíduos. Isso precisa acontecer já, porque tanto as desigualdades quanto a forma como o processo de avaliação e reprovação escolar têm sido conduzidos são partes da engrenagem que mantém a medicalização da educação em seu pleno funcionamento – um ponto que será aprofundado no eixo 4, **“Pandemia e Medicalização”**.

Vale lembrar que, segundo Patto (1990), os índices de evasão e reprovação são mais altos entre alunos de classes baixas, e aqui se inclui também a questão da equidade e inclusão no processo de avaliação. Realizar avaliações durante o Ensino Remoto Emergencial se tornou ainda mais desafiador, como já vimos e como reforça mais um relato:

O aluno poderia simplesmente assinar o material e devolver. Ele não necessariamente precisava fazer as atividades. Foi tão desesperador que não importava mais se o aluno fizesse. Então, muitos alunos passaram de ano, no sentido de que foram aprovados, mas não adquiriram nenhum conhecimento. O ano de 2020 foi um ano perdido na área da aprendizagem [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Hermione).

A fala contundente da professora Hermione evidencia um processo “perdido”. Isso ocorreu porque não houve a real possibilidade de mediação. E é crucial destacar esse ponto, pois a mediação do docente, em conjunto com os estudantes, não é apenas mais uma questão, mas o elemento central desse processo! O ensino e a aprendizagem exigem, obrigatoriamente, a mediação entre os pares mais experientes – com o(a) professor(a) assumindo a figura principal – e os colegas de sala, para que o processo se efetive de maneira plena e significativa. No contexto em que se encontravam durante a pandemia, para além das dificuldades de ordem prática já mencionadas (como o acesso à internet e a aparelhos tecnológicos, por exemplo), a dificuldade maior foi a falta da possibilidade de mediação. Assim, vale pontuar que a aprendizagem, em sua essência, não ocorre de maneira isolada, mas se dá em um ambiente social, sendo mediada pela relação com os outros.

No entanto, a fala da professora Hermione evidencia que esse processo foi severamente comprometido. O fato de os alunos poderem apenas *“assinar o material e devolver”* indica que a aprendizagem deixou de ser mediada e interativa, reduzindo-se a uma mera formalidade burocrática, uma simples transmissão de conteúdo mediado pela internet, sem a riqueza das trocas e interações essenciais para a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a declaração de que *“não importava mais se o aluno fizesse”* nos parece refletir um esgotamento tanto do sistema educacional quanto dos próprios professores, que enfrentaram desafios inéditos com a educação remota emergencial. Esse cenário reforça uma lacuna na relação dialógica entre alunos e professores, essencial para a aprendizagem.

Sem uma relação ativa com o conhecimento, a apropriação dos conteúdos científicos torna-se limitada, reduzindo-se a um mero registro formal. Diante desse cenário, surge a questão: que tipo de sujeitos as escolas desse período – tanto durante quanto após a pandemia – estão formando? Além disso, como a escola e a sociedade lidam com indivíduos que, embora possuam um diploma, não tiveram uma aprendizagem significativa? Na maioria das vezes, a responsabilidade é transferida para o próprio sujeito, que acaba sendo culpabilizado. Como consequência, recebe mais um certificado, desta vez não de formação, mas de um suposto transtorno que justificaria suas dificuldades, trazendo para o debate a medicalização da educação.

Outro aspecto crucial da Teoria Histórico-Cultural é a compreensão de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento. Quando a professora afirma que *“muitos alunos passaram de ano [...], mas não adquiriram nenhum conhecimento”*, revela uma ruptura no processo de mediação pedagógica, essencial para a aprendizagem. A falta de mediação e participação ativa prejudicou a internalização do conhecimento, comprometendo o desenvolvimento dos estudantes, o que veremos em detalhes no eixo seguinte, **“Ensino Remoto Emergencial”**.

No contexto relatado, a partir de determinado momento, os alunos perceberam que não poderiam ser reprovados, o que levou à perda de interesse pelo processo educacional. Isso demonstra a ausência de um vínculo entre a atividade proposta e um propósito concreto, comprometendo o engajamento e a participação dos estudantes.

Diante disso, podemos afirmar que a maneira como os processos de avaliação foram conduzidos durante o período da pandemia facilitou a perpetuação de lacunas na aprendizagem, principalmente entre alunos que enfrentam desafios tanto dentro como fora da sala de aula. Além disso, aprovar estudantes que não se apropriaram dos conteúdos científicos vai muito além de simplesmente comprometer a qualidade do ensino e a formação educacional de

determinada instituição: não dar condições adequadas para que estudantes possam aprender é algo extremamente sério, tanto para os sujeitos prejudicados quanto para o desenvolvimento de uma nação. Isso reflete a forma como as escolas e a sociedade, de forma geral, têm encarado o desenvolvimento humano: um olhar reducionista, baseado unicamente no quantitativo.

Ao longo dessa escrita, temos visto uma compreensão profunda e integrada do desenvolvimento humano com base na Teoria Histórico-Cultural, a qual enfatiza a indissociável unidade do ser humano. Esse entendimento é essencial para capturar a complexidade do desenvolvimento psíquico e o papel fundamental das interações sociais e culturais nesse processo, mostrando que não é possível uma análise do desenvolvimento que seja unicamente quantitativa.

Na perspectiva de Vigotski (2001a), o desenvolvimento humano é concebido como um processo dialético em que a mediação entre fatores biológicos e culturais desempenha um papel central. A mente e o corpo não são vistos como entidades separadas ou independentes, mas, sim, como componentes interligados de um sistema único e coeso – assim como não é possível separar partes específicas dos órgãos, como o cérebro, por exemplo, na tentativa de localizar defeitos ou dificuldades. O desenvolvimento biológico fornece a base para a aquisição de habilidades culturais, enquanto estas, por sua vez, moldam e influenciam o desenvolvimento biológico.

Essa unidade precisa ser considerada no processo de ensino e aprendizagem, para que a avaliação possa ocorrer de maneira justa e desmedicalizante. Quando desconsideramos essa unidade, caminhamos para um entendimento no qual é possível quantificar a aprendizagem dos estudantes, ignorando fatores essenciais para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Nesses casos, vemos acontecer a face mais perversa do processo de medicalização, apagando os contextos e vivências de cada sujeito.

A noção de mediação também pode ser lembrada aqui, pois é crucial para o desenvolvimento humano e ilustra a unidade entre corpo e mente. Vigotski (2001a) propõe que as funções mentais complexas, como o pensamento abstrato e a linguagem, se desenvolvem por meio da mediação por ferramentas psicológicas. Essas ferramentas, que incluem a linguagem, os símbolos e outros artefatos culturais, são inicialmente utilizadas em um contexto social e, gradualmente, internalizadas pelo indivíduo. Esse processo de internalização reflete a articulação entre o corpo e a mente: as ações físicas (como falar ou manipular objetos) são mediadas por ferramentas culturais e transformadas em processos mentais internos. Assim, a mente humana se desenvolve e se transforma em um contexto cultural, no qual corpo e mente trabalham conjuntamente para processar e internalizar essas ferramentas mediadoras.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é outro conceito que ilustra a interdependência entre corpo e mente, enfatizando que o desenvolvimento humano ocorre em um contexto social, no qual a relação física e mental com outros é fundamental para promover a aprendizagem e o desenvolvimento. Este é apenas um exemplo das diversas questões que foram comprometidas durante o Ensino Remoto Emergencial.

Além disso, a linguagem ocupa um lugar de destaque, sendo considerada a ferramenta mediadora essencial que conecta corpo e mente. Vigotski (2001b) argumenta que a linguagem, inicialmente usada para comunicação externa, é gradualmente internalizada, transformando-se em pensamento verbal ou fala interna. Esse processo de internalização da linguagem exemplifica como as funções mentais superiores emergem das interações sociais e são incorporadas pelo indivíduo, integrando as capacidades físicas de produção de som e os processos mentais de atribuição de significado.

Fica evidente que a aprendizagem e o desenvolvimento são processos ativos, profundamente enraizados em práticas sociais e culturais. A participação em atividades práticas, que envolvem tanto a atividade mediada com o ambiente físico quanto as relações sociais, exemplifica a unidade entre corpo e mente. A aprendizagem não é meramente um processo psicológico abstrato, que pode ser avaliado apenas de forma quantitativa, mas envolve o engajamento corporal e a manipulação de objetos físicos, mostrando como corpo e mente estão intrinsecamente ligados na construção do conhecimento.

Sendo assim, refletir sobre o processo de avaliação, aprovação e reprovação é considerar o próprio processo de ensino-aprendizagem, pois a avaliação busca compreender e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes. A fala da professora Joana evidencia as complexidades e os desafios inerentes ao processo de avaliação dos alunos.

*A vontade que a gente tinha era de vir para a escola, mas não podia. Parece que você estava fazendo alguma coisa e não estava, sabe? Porque **você mandava as atividades e não sabia se tinha sido o pai ou a mãe quem fez, ou se foi mesmo o aluno. Podia ser qualquer um, não tínhamos controle e nem certeza de que o aluno estava aprendendo o que a gente estava passando para eles. Até hoje não temos essa certeza, e estamos aí caminhando com essas dificuldades deles até hoje** [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Joana).

Os dados coletados por meio das entrevistas evidenciaram que, segundo os docentes, diante das circunstâncias do contexto, a única alternativa viável durante o período de pandemia para planejar o processo de ensino-aprendizagem foi a utilização dos Planos de Estudos Tutorados (PETs). Devido ao caráter emergencial, o material foi elaborado às pressas e

distribuído para as escolas do estado de Minas Gerais, na tentativa de manter a instituição funcionando de alguma forma, mesmo que por meio do ensino remoto.

Tal material passou a substituir livros didáticos, sendo, portanto, o único meio de ensino, aprendizagem e avaliação para os professores. A professora Joana faz uma declaração muito forte sobre o trabalho docente esvaziado de sentido: professoras(es) que perderam completamente a possibilidade de exercer a intencionalidade em suas práticas pedagógicas.

A professora Joana revela grandes dificuldades não só na etapa de distribuição (em que muitos professores tiveram que ir até as casas dos alunos com seus próprios veículos para entregar os materiais), mas, principalmente, no ensino e acompanhamento de cada estudante, como pode ser observado com a professora Hermione:

*A maioria dos alunos que moram aqui no meu bairro, não podiam buscar esse PET. Então, **uma professora amiga minha, trazia no carro, por nossa conta mesmo, e a gente ia levar esse material de casa em casa** [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Hermione).*

Hermione revela um cenário de comprometimento e solidariedade entre os educadores em face das dificuldades impostas pela pandemia, particularmente no que diz respeito ao acesso ao material didático. Porém, isso só evidencia a desigualdade no acesso à educação. A ação voluntária entre ela e a professora amiga que cita demonstra um esforço coletivo para garantir que todos os alunos tivessem acesso ao material de estudo, tentando driblar as dificuldades logísticas. E, aqui, é importante ressaltar a falta de suporte que os professores também vivenciaram.

Atitudes como essa, de levar o PET na casa do estudante, foram louvadas por algumas pessoas durante a pandemia e nomeadas como “heroicas”, o que ajuda a mascarar a falta de recursos, suporte e cuidado por parte do Estado para com a comunidade escolar. Ainda nesse sentido, temos o relato da professora Bia, que, por ser um trecho mais longo, analisaremos por partes:

*[O PET] não contemplava o que o aluno precisava. [...] O sentimento era de que o seu trabalho não foi digno do que os alunos mereciam e do que você tem capacidade de fazer... ah, isso é nítido. **Você vê até hoje os alunos com uma deficiência absurda, do básico do básico. [...] Existiam sim os alunos com dificuldades antes e esses, a dificuldade só aumentou! Porque o Estado te obrigava a aprovar ele. O aluno perdeu dois anos, simplesmente perdeu dois anos de etapa** [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).*

A crítica ao PET evidencia, mais uma vez, a inadequação entre o que foi planejado e as reais necessidades dos alunos e da escola, reforçando o que Alves, Facci e Leonardo (2020) afirmam sobre estarmos experimentando uma sociedade que não oferta as oportunidades de acesso a uma educação escolar de qualidade, que, de fato, almeje desenvolver as funções psicológicas complexas.

Quando pensamos esse descompasso conectado à saúde dos docentes, temos o resultado transparecendo em frustração, pois contam que se sentiram incapazes de oferecer o ensino de qualidade que acreditam que os alunos merecem.

[...]Então, na pandemia era o famoso print da tela, né? Agora são as fotos e daqui a pouco até contrato porque eu tenho que deixar registrado isso. Como se eu não fosse fazer meu trabalho... engraçado como ninguém confia mais no professor, já viu? Eu tenho que tirar fotos, mas sempre cuido para não pegar o rosto de nenhum aluno [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).

Prints de tela eram exigidos dos educadores para provar que haviam dado “aula”. Materiais foram elaborados, entregues e depois “recolhidos” por meio de fotos tiradas pelas famílias e enviadas em grupos de WhatsApp. O material escrito ou desenhado também não era indicativo de aprendizagem e, em muitos casos, a própria família realizava o preenchimento de tais tarefas para que a criança não recebesse uma nota ruim.

O que um print de tela pode provar? O que o registro de um conteúdo ministrado realmente garante? Diante disso, nos posicionamos afirmando que essas cobranças, feitas durante a pandemia e mantidas no retorno ao presencial, configuram falsas garantias. Elas servem apenas para aumentar o volume de trabalho do docente, que se vê obrigado a arquivar, de forma digital e física, provas de que merece o salário que tem recebido.

Nesse contexto, Silva (2005) destaca que é de extrema importância a valorização dos docentes, acreditando em seu potencial e validando os aspectos que fazem parte de suas vidas, tanto na área profissional quanto pessoal. Uma das maneiras de se levar em consideração a contribuição que podem oferecer seria justamente a construção de um espaço coletivo de discussão, onde seja possível refletir sobre questões como as dificuldades do trabalho – algo que poderia nos levar a um entendimento mais amplo em relação às instituições educacionais e ao trabalho do professor, questões que não se limitam a uma sala de aula.

É possível notar, por meio de cada relato, que isso não acontecia, pois contam que ficaram na posição de simplesmente acatar o que era decidido pelas secretarias e superintendências regionais, sendo cobrados a todo tempo para que provassem o que faziam,

até mesmo com prints de tela e fotos. Ou seja, não havia um espaço destinado apenas para que discutissem sobre o cenário e possíveis estratégias.

Esse cenário é propício à medicalização, pois enfraquece o coletivo, fazendo com que vivenciem situações similares e busquem soluções de forma isolada e rápida, na tentativa de não serem considerados culpados ou fracassados no processo de ensino.

Retomaremos essa discussão com mais profundidade nos itens seguintes. Por ora, é importante avançarmos para a compreensão do ensino remoto emergencial durante o período da pandemia, ultrapassando o mero relato de como essa transição foi vivenciada, para também analisarmos as marcas deixadas na educação brasileira, a partir da experiência dos docentes.

5.3 O Ensino Remoto Emergencial – *Nada substitui a sala de aula*⁴²

O que nós pensamos da educação, Camila? Irrecuperável. Não se mede. Eu vou te falar assim, do fundo do coração, como professor, como gestor, como ser humano apaixonado pela educação: tinham que ser anulados esses anos. Eles não poderiam ter acontecido. E aí, a gente poderia ter elaborado qualquer outra coisa, menos ter validado os anos letivos. Porque você só vai fortalecer ainda mais aquilo que é fraco. Você vai engrandecer ainda mais aqueles que são grandes. Porque, a lacuna... a gente da educação, troca a roda do carro com ele andando. É um problema muito sério, a gente tem que parar e ver isso [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Incrível).

A manifestação do professor Sr. Incrível converge com as análises de Galvão e Saviani (2021), ao indicar que a implementação do ensino remoto, durante a pandemia da COVID-19, intensificou as desigualdades presentes no sistema educacional brasileiro. Os referidos autores ressaltam, ainda, que essa modalidade de ensino excluiu milhares de estudantes que não tinham acesso adequado às tecnologias necessárias, ao mesmo tempo em que precarizou e agravou as condições de trabalho dos docentes e demais profissionais da educação.

Ainda sob essa perspectiva, a entrevista concedida por Saviani ao portal Vermelho⁴³, foi muito elucidativa, ao abordar de forma crítica as implicações da pandemia para a educação. O autor argumenta que, em vez de tentar replicar o ensino tradicional de forma remota, deveríamos ter desenvolvido políticas de inclusão digital e promovido atividades de leitura e

⁴² Trecho da transcrição da entrevista da professora Bia.

⁴³ A entrevista pode ser lida na íntegra no site do portal Vermelho: <https://vermelho.org.br/2020/07/30/as-implicacoes-da-pandemia-para-a-educacao-segundo-dermeval-saviani/>

escrita acessíveis a todos os alunos, independentemente da série em que estivessem matriculados. Tal abordagem visaria minimizar as desigualdades e garantir que todos os estudantes tivessem oportunidades de aprendizagem durante o período de isolamento social. Quando o professor Sr. Incrível afirma que teria sido necessário interromper as atividades para elaborar uma proposta alternativa, compreendemos que tal posicionamento representa uma conduta mais adequada diante dos desafios educacionais impostos pela pandemia.

Em nossa análise, o ensino remoto jamais poderia substituir a escola de forma equivalente, e defendemos que cada argumento apresentado ao longo deste trabalho reforça essa premissa. Ao transferir a responsabilidade pelo aprendizado para o ambiente doméstico, o modelo remoto ignorou as desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e à internet, prejudicando especialmente os estudantes de classes sociais mais baixas. Assim, enquanto uma parcela da população conseguiu acompanhar minimamente as atividades remotas, outra parte ficou excluída, o que resultou no aprofundamento das desigualdades educacionais. Nesse contexto, Galvão e Saviani (2021) destacam que o ensino remoto também intensificou a precarização do trabalho docente, uma vez que os professores foram forçados a adaptar-se rapidamente a um novo modelo, sem a formação adequada e, frequentemente, utilizando seus próprios recursos tecnológicos para ministrar as aulas. A cobrança por desempenho continuou a ser imposta, sem considerar as dificuldades enfrentadas no período, tanto pelos docentes quanto pelos estudantes.

Sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade humana – incluindo a atividade de ensino e aprendizagem – é sempre mediada culturalmente e construída socialmente. Vigotski (1996) enfatiza que o desenvolvimento humano ocorre pela internalização das relações sociais e pelas interações mediadas, principalmente no espaço escolar. O deslocamento do processo educativo para o ambiente doméstico, sem condições adequadas de mediação e suporte, interrompeu o ciclo de apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, essencial para a formação das funções psicológicas superiores. Assim, o ensino remoto não apenas refletiu, mas agravou as contradições já presentes no sistema educacional, revelando que a aprendizagem é um processo que exige a presença viva, a mediação dialógica e a mediação qualificada – elementos fundamentais desconsiderados durante a pandemia.

A educação não pode ser compreendida apenas como uma prática de instrução, mas como um processo que propicia a formação da consciência, possibilitando a transformação do sujeito e da sociedade. Leontiev (1978b) contribui ao afirmar que a atividade é a categoria central para o desenvolvimento humano, e essa atividade, na escola, pressupõe a vivência de

práticas sociais compartilhadas. A ruptura da escola enquanto espaço de socialização e produção coletiva de sentidos restringiu a constituição de novas formas de pensamento e afetou diretamente a formação integral dos estudantes. Desse modo, reafirmamos que a escola, como espaço mediado historicamente, é insubstituível em sua função de organizar e elevar o desenvolvimento psíquico das novas gerações, tarefa que o ensino remoto, centrado na lógica da transmissão mecânica de conteúdos, não pôde cumprir.

Ainda nesse sentido, destacamos que a adoção do ensino remoto ocorreu sem uma reflexão aprofundada sobre o real significado do processo educativo, o que comprometeu a qualidade da aprendizagem e a efetividade dessa modalidade de ensino. Assim, vale pontuar que a escola não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve mediação e relação social, construção coletiva do conhecimento e desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida em sociedade. O ensino remoto, na forma como foi implementado, desconsiderou esses aspectos e reduziu a educação a um mero processo de instrução técnica, sem garantir as condições necessárias para um aprendizado efetivo. É possível ver isso nas seguintes falas:

Assim, eu costumo falar que ele [o aluno] perdeu os anos. Os anos que estavam em pandemia, em remoto... eu acho que, para a aprendizagem... porque assim, o material entregue para o aluno foi o PET, aqui em Minas Gerais e foi feito jogado, foi uma coisa jogada, só para falar que foi feito alguma coisa [grifos nossos]. [Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia].

A fala da professora Anastácia reflete um sentimento de frustração e perda diante dos efeitos do ensino remoto durante a pandemia, sugerindo que esse período foi marcado por significativas lacunas no processo de aprendizagem. Ao relatar que os materiais utilizados, como o PET, foram elaborados de forma improvisada, a professora passa a ter a percepção de que as ações implementadas foram mais simbólicas do que efetivamente pedagógicas. Esse pensamento foi compartilhado por outros entrevistados e será exposto no decorrer das análises.

Ao escutar e refletir sobre esses relatos, torna-se difícil não concordar com as observações apresentadas. E, nesse sentido, reafirmamos que o processo de ensino e aprendizagem é tão complexo e rico, e dependente principalmente da mediação entre os pares e dos vínculos afetivos estabelecidos. Portanto, quando isso fica impossibilitado, consequentemente a aprendizagem fica limitada, privando o sujeito de seu pleno desenvolvimento.

Além disso, a fala da professora confirma a tese de que o desenvolvimento humano é um processo que se realiza fundamentalmente por meio das interações sociais. Para Vigotski (1996), o aprendizado humano pressupõe a relação entre sujeitos e a medição cultural, sendo a

escola um espaço privilegiado para a promoção dessas trocas. Sem a presença efetiva do professor e o estabelecimento de uma relação dialógica com o aluno, a aprendizagem se desconfigura, impedindo a formação das funções psicológicas complexas, como o pensamento abstrato, a atenção voluntária e a memória lógica.

Ainda com o mesmo relato, a docente revela a ausência de uma atividade educativa que envolvesse sentido e significado para o aluno, elementos essenciais segundo Vigotski (1996). O autor destaca que a aprendizagem não se limita à recepção passiva de informações, mas implica a internalização ativa do conhecimento, possibilitada pelas relações sociais e pelo uso dos instrumentos e signos culturais. Quando o ensino é reduzido a um envio de tarefas descontextualizadas – como ocorreu com o uso do PET –, rompe-se a dinâmica da mediação e da construção coletiva do saber, fragilizando o próprio processo de humanização do sujeito.

Portanto, à luz da Teoria Histórico-Cultural, é possível afirmar que a precariedade do ensino remoto evidenciada nas entrevistas não gerou apenas defasagens de conteúdo, mas afetou profundamente o processo de desenvolvimento psicológico dos estudantes, impactando suas capacidades psicológicas, afetivas e sociais. A ausência da escola como espaço vivo de experiências mediadas prejudicou a constituição dos sujeitos, revelando que a educação, entendida como prática social, não pode ser substituída por métodos que ignoram o papel ativo do professor e a centralidade das relações sociais na formação humana (Leontiev, 1978b; Vigotski, 1996).

Essa compreensão dialoga diretamente com a perspectiva de Saviani e Galvão (2021), que argumentam que, em vez de ter insistido na manutenção artificial do ensino remoto, o ideal teria sido adotar medidas mais inclusivas, como o fortalecimento de políticas públicas que garantissem o acesso equitativo à educação, bem como a criação de estratégias para mitigar os impactos da pandemia sobre o aprendizado dos estudantes.

Eles também sugerem que a pandemia deveria ter sido um momento de reflexão sobre o modelo educacional vigente, incentivando mudanças estruturais para tornar a educação mais acessível e democrática no pós-pandemia. Isso porque, como já sabemos e é reforçado pelas entrevistas, o ensino em casa, no modelo remoto, não gerou aprendizado e desenvolvimento para a grande maioria dos estudantes. Tal constatação é evidenciada também em mais um dos relatos coletados:

*Por mais que a gente estava em casa, a gente estava o tempo todo trabalhando ali para a escola. Eu estava doida para voltar. **Para a gente, o que é bom mesmo é estar na escola. Como é que ensina crianças a distância? Como é que pai e mãe ensinam a***

ler? Eles não dão conta. Ensinar é difícil, é tarefa complexa [grifos nossos]. [Trecho da transcrição da entrevista com a professora Valente]

O depoimento de Valente revela, tanto em sua estrutura quanto em seu conteúdo, marcas de uma experiência docente atravessada por tensões, sobrecargas e reelaborações identitárias durante a adoção do ensino remoto emergencial. A fala se constrói em um registro oral espontâneo, marcado por repetições (“*a gente estava em casa, a gente estava o tempo todo trabalhando*”), o que evidencia a tentativa de elaborar e dar sentido a uma vivência exaustiva, em que o espaço doméstico e o tempo de trabalho se confundem. A expressão “*Por mais que a gente estava em casa*” já antecipa uma contradição fundamental do período pandêmico: o confinamento físico não representou descanso, mas, ao contrário, intensificou o trabalho docente, desestabilizando fronteiras entre vida pessoal e vida profissional.

A escola como espaço de pertencimento e potência educativa aparece em contraposição à experiência do ensino remoto. “*Eu estava doida pra voltar*”, diz Valente, demarcando um desejo de retorno não apenas ao espaço físico escolar, mas a uma forma de medição pedagógica que carrega legitimidade e eficácia: “*o que é bom mesmo é estar na escola*”. Essa valorização do espaço escolar também atua como crítica à ilusão de que os processos de ensino e aprendizagem possam ser facilmente substituídos por meios tecnológicos ou pela responsabilização das famílias: “*Como é que pai e mãe ensinam a ler? Eles não dão conta*”. Aqui, é possível verificar a reafirmação da docência como trabalho especializado, que exige formação, experiência e saberes próprios, sendo nomeada por Joana como uma “*tarefa complexa*”. Acreditamos ser necessário retomar, neste ponto, a perigosa ideia que, durante a pandemia, ganhou um pouco mais de espaço: o *homeschooling* como uma das formas de privatização da educação, sob a ideia de que o que é privado é melhor. Para isso, as famílias receberiam em suas casas a instrução, por meio de aulas particulares, uso do online, materiais em casa, dentre outros. O importante seria o estudante não ir até uma escola pública (Freitas, 2018).

No entanto, essa concepção ignora o fato de que a aprendizagem, como expõe Vigotski (2001c), é um processo mediado socialmente, no qual as funções psicológicas complexas se desenvolvem por meio da internalização de instrumentos e signos culturalmente construídos. A escola, nesse sentido, é um espaço privilegiado de mediação sistemática entre o indivíduo e a cultura, em que o(a) professor(a) exerce um papel ativo na organização do ensino, promovendo o desenvolvimento do aluno.

Assim, o *homeschooling*, ao transferir para o âmbito doméstico a responsabilidade pela escolarização, rompe com o princípio da mediação social, coletiva e sistematizada. A ausência

do outro mais experiente – que, no contexto escolar, é representado por professores(as), colegas e demais atores da educação – compromete a constituição das zonas de desenvolvimento proximal, tornando o processo de aprendizagem menos denso e fragmentado. Como destaca Luria (1988), o desenvolvimento do pensamento científico exige formas complexas de abstração que não emergem espontaneamente, mas que são construídas socialmente, em ambientes organizados para esse fim.

Nesse tempo que eles ficaram longe do convívio social, eles voltaram com menos capacidade de frustração. Pouca coisa os chateia. Quer ver um exemplo? Às vezes algum professor cobra mais – e é normal cobrar. Mas, dependendo do que o professor disser, hoje me parece que eles estão mais sensíveis e menos tolerantes a frustrações. Então, qualquer coisa é um reboiço, uma coisa grande [grifos nossos]. [Trecho da transcrição da entrevista com a professora Hermione].

A fala da professora Hermione evidencia um aspecto importante das relações escolares no contexto pós-pandemia: a intensificação das sensibilidades e a diminuição da tolerância a frustrações por parte dos estudantes, o que tem gerado conflitos e tensões no cotidiano escolar. Esse cenário nos faz perceber que a escola é um espaço que vai muito além da transmissão de conteúdos científicos e sistematizados. Ela é um lugar de problematização do mundo, de leitura crítica da realidade e de apropriação coletiva do conhecimento.

Assim, com base na Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Vigotski, é possível afirmar que a proposta do *homeschooling* desconsidera as dimensões sociais, culturais e políticas que são constitutivas do processo educativo. Ao deslocar a aprendizagem para o ambiente doméstico, essa abordagem ignora o papel fundamental da mediação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano. Trata-se de uma limitação que também se fez presente no ensino remoto, na medida em que individualizou os processos educativos e descolou o ensino das contradições concretas da vida social. Quando a educação se restringe ao ambiente doméstico e/ou virtual, corre-se o risco de consolidar uma visão instrumental e privatista da formação humana, em que os conteúdos curriculares são selecionados conforme a ideologia, os valores e os interesses da família, em detrimento do direito coletivo ao conhecimento historicamente sistematizado.

Essa compreensão é compartilhada também por Saviani (2008), que, ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, reforça a necessidade da escola enquanto instituição que organiza a transmissão e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Segundo o autor, a aprendizagem, para se tornar efetivamente formativa, deve articular os saberes populares com os saberes sistematizados, promovendo uma síntese crítica entre experiência e

ciência – algo que dificilmente pode ser alcançado de maneira isolada no contexto familiar e/ou online.

Assim, partimos do princípio de que a escola, com seu projeto coletivo, seu currículo comum e sua equipe pedagógica, tem maior potencial de promover a equidade e de tensionar as contradições da sociedade capitalista. O *homeschooling*, ao contrário, tende a reforçar bolhas ideológicas, segregações sociais e visões de mundo homogêneas, esvaziando a possibilidade de contato com a diversidade e com o conflito – elementos essenciais à formação de sujeitos críticos. Tais apontamentos evidenciam a centralidade da escola como espaço insubstituível e a urgência de políticas públicas que reconheçam a docência como prática especializada, em constante reinvenção.

Além das implicações do ensino domiciliar para os estudantes, é preciso voltar o olhar para os efeitos do ensino remoto sobre o trabalho docente. Dessa forma, sob a perspectiva da prática pedagógica, temos falas que evidenciam como o fazer dos(as) professores(as) foi frequentemente entregue ao improviso.

Você chega numa situação que o psicológico de todo mundo está completamente alterado, você não sabe o que vai ser seu futuro e vem o Estado e te obriga a não ser mais só professor. Você tem que ser também um internauta, um professor com uma capacitação, como se ela viesse do céu, para você mexer com tudo, virar youtuber e mexer com tudo e sem o suporte, que é o mais difícil. E, sem falar que tinha que fazer tudo sem equipamento, porque o Estado não tinha nada em relação a isso... você tinha que comprar. Foi tudo meu: celular, computador... todas aquelas falsas indicações de que iriam dar algum suporte para a gente, não aconteceu, eu tive que comprar um computador. O meu computador antigo não comportava e não fazia nada que eu precisava. Então, além de estar passando por todo o processo, ainda tinha que dispor do financeiro sem auxílio nenhum. Mas, atravessamos, passamos [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

O Estado ofertou durante a pandemia, um curso EaD, que era a única possibilidade, chamado Google for Education. Esse curso foi o que nós tivemos de amparo por parte do Estado nessa questão. Eu até guardo o certificado em casa, porque eu acho que me ajudou [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Otávio).

Como se pode observar, os relatos apresentados revelam que muitos professores foram submetidos a condições de trabalho precárias e instáveis durante o período de ensino remoto emergencial – realidade que, em grande medida, também se reproduz no ensino presencial. A

transição para o ensino online demandou investimentos significativos em infraestrutura tecnológica e treinamento, os quais frequentemente recaíram sobre os próprios educadores, sem contrapartida financeira adequada por parte do Estado. Esses custos adicionais incluíram a aquisição de dispositivos eletrônicos, acesso à internet de qualidade e atualização de habilidades digitais, todos os quais representaram um fardo financeiro adicional e de trabalho para os professores. O curso ofertado pelo governo foi útil para alguns docentes, como o professor Otávio relata; porém, justamente por ter sido no formato online, à distância, apresentou dificuldades para professores que não tinham familiaridade com as tecnologias.

Em uma pesquisa feita pela Rede GESTRADO e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Rede GESTRADO, CNTE & CONTEE, 2020), foram coletados dados de 8 a 30 de junho de 2020, com aproximadamente 15 mil profissionais da educação brasileira, e evidenciou-se que 91% das participantes que atuam na educação infantil, especificamente, não tinham experiência com ensino remoto. Cinquenta e cinco por cento das profissionais que estavam atuando no ensino remoto afirmaram que não receberam e nem tiveram nenhuma formação para trabalhar com aparatos digitais, sendo necessário recorrerem individualmente a tutoriais on-line. Além disso, das profissionais da educação infantil, 78% trabalhavam remotamente de suas próprias casas, e 52% precisavam compartilhar com outras pessoas da casa os recursos, como computador e tablet. Além disso, havia dificuldades de uso dessas tecnologias:

Em muitos momentos, eu só conseguia dar aula, usar a tecnologia, porque tinha algum aluno que tinha essa capacitação e auxiliava. Então, os meus alunos passaram a ser os meus professores tecnológicos: ‘o que eu faço?’ [grifos nossos]. [Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia].

A fala da professora Bia evidencia que os professores enfrentaram uma transição abrupta para o formato de ensino remoto, demandando uma adaptação rápida às ferramentas e plataformas digitais disponíveis, muitas das quais não foram originalmente desenvolvidas para propósitos educacionais específicos. Essa curva de aprendizado tecnológico foi ainda mais acentuada para professores menos familiarizados com ambientes virtuais de ensino, resultando em desafios adicionais na criação, distribuição e avaliação de tarefas. Diante disso, surge o questionamento: foi realmente possível dar continuidade à atividade pedagógica, manter o calendário letivo vigente e mediar o processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia?

Para refletir sobre essa pergunta, é necessário considerar tanto a atividade do professor quanto a atividade do estudante, no contexto da atividade pedagógica. Assim, recorremos a Leontiev (1978b, p. 68), que explica que “por atividade designamos os processos

psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isso é, o motivo.” Sendo assim, podemos entender que o motivo da atividade do professor aponta para um objeto e se coaduna com um objetivo. Portanto, é importante tentar compreender como a atividade do professor se objetivou na atividade pedagógica no contexto da pandemia e quais os motivos que mobilizaram a atividade do aluno, para nos aproximarmos do entendimento acerca do processo ensino-aprendizagem.

Neste ponto, é crucial destacarmos a relevância do papel do professor e de suas mediações no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, visto que as interações sociais e culturais desempenham um papel fundamental nesse processo. É por meio da mediação que os indivíduos internalizam conhecimentos acumulados historicamente e práticas sociais, transformando essas interações externas em processos mentais internos.

Assim, é relevante retomar que, na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano não é um processo linear ou puramente individual. Pelo contrário, é um fenômeno dialético, no qual as capacidades psicológicas emergem das interações sociais e são continuamente moldadas pelo contexto cultural. O desenvolvimento ocorre através da participação em atividades culturalmente relevantes e da cooperação com outros. Logo, a aprendizagem precede o desenvolvimento, contrariamente à visão tradicional que vê o desenvolvimento como um pré-requisito para a aprendizagem. Vemos, em uma das falas, esse entendimento de forma clara:

Os alunos, eles... para eles aprenderem, eles são muito dependentes de nós, professores. Então, a aprendizagem se tornou um problema grave, muito grave. Eles não são alunos que procuram o conhecimento sozinho, vão atrás. Ainda mais adolescentes. E, mesmo se fossem, ninguém aprende nada sozinho, e aí não saem do lugar! [grifos nossos] (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).

Dentro dessa estrutura teórica, torna-se evidente que o papel do professor é de extrema importância. Ele atua como mediador, possibilitando a aprendizagem ao criar ambientes ricos em interações sociais e culturais que promovem o desenvolvimento. Além disso, vale destacar que, por meio da linguagem, o professor pode não apenas transmitir conhecimento, mas também engajar os alunos em diálogos que promovem a reflexão crítica e a construção de significado. A linguagem, portanto, não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta essencial para o desenvolvimento do aluno.

Com isso, chamamos atenção para o fato de que as mediações dos professores são um pilar fundamental para a aprendizagem. O processo de mediação pode ser intermediado por

instrumentos e signos culturais no seio das interações sociais (Vigotski, 2001c). Esses instrumentos permitem que os indivíduos transcendam suas limitações imediatas e participem de atividades cognitivas complexas, e é de extrema importância lembrar que o sujeito se humaniza por meio das particularidades que fazem parte do contexto em que vive. Tanamachi (2007) escreve: “Trata-se de situar a singularidade dos indivíduos concretos no interior do contexto histórico e social da humanidade, para que possamos verificar as máximas possibilidades do ‘vir-a-ser’ de cada sujeito, como parte do processo individual de humanização” (p. 80).

Em sala de aula, as mediações se manifestam de várias formas, podendo ocorrer entre os alunos, mas tendo como figura central o docente, aquele que organiza e sistematiza a forma como os conhecimentos científicos serão trabalhados com os estudantes. Materiais didáticos, tecnologias e atividades colaborativas são exemplos de recursos que devem ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, pelas falas dos professores entrevistados, observamos que, durante a pandemia de COVID-19, o uso efetivo desses recursos mediadores, assim como a atuação propriamente dita do professor (sua relação com os alunos e a linguagem estabelecida entre eles), foi obstaculizado, evidenciando a complexidade da mediação educacional em tempos de crise.

*A gente montou um Google Forms mesmo, um formulariozinho. A gente postava as atividades lá, os alunos faziam essas atividades e a gente mandava para o grupo de WhatsApp deles também. Eles retornavam para a gente, e a gente anotava. **Só que, tinha as normativas do Estado, de que a gente não poderia reprovar esses alunos, e em algum momento os alunos souberam disso. E aí, perdeu-se totalmente o foco, totalmente a ideia.** A gente abria os grupos e fechava os grupos por WhatsApp com o conteúdo. Mas, a gente não poderia nem obrigar o aluno a devolver as atividades feitas, porque não tinha como. Então, assim, nesse primeiro momento em que eu estava em sala de aula foi muito... **foi uma desgraça, no sentido da ausência de tudo** [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).*

A fala do professor Sr. Incrível revela um cenário de extrema precariedade no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de COVID-19. A partir disso, podemos analisar criticamente os elementos fundamentais da aprendizagem que se perderam nesse contexto, tais como: o sentido, a motivação, as relações e a mediação pedagógica, essenciais para um aprendizado significativo e eficaz. Nessa perspectiva, reiteramos que, segundo Vigotski (1991), a aprendizagem não é um processo individual e isolado, mas um fenômeno

essencialmente social, no qual o conhecimento é apropriado por meio das relações entre o sujeito e seu meio.

Contudo, no relato do professor, é possível observar que o ensino foi reduzido a uma atividade burocrática e fragmentada, com a disponibilização de atividades em um *Google Forms* e o envio de conteúdos pelo *WhatsApp*. Esse modelo certamente não favorece a apropriação do conhecimento, visto que, como já afirmado, o aprendizado depende da relação social e da mediação pedagógica. De acordo com a fala do Sr. Incrível, o simples envio de atividades por meio de formulários digitais não permitiu que os alunos interagissem com os conteúdos de maneira significativa, tampouco que recebessem um retorno qualitativo sobre suas aprendizagens (*“foi uma desgraça, no sentido da ausência de tudo”*).

Tal situação evidencia que a escola, naquele contexto, não conseguiu criar motivos geradores de necessidades para a aprendizagem, visto que é imprescindível uma intervenção qualificada, que movimente os motivos e os sentidos pessoais, assim como os significados sociais. Logo, é preciso que o(a) professor(a) organize e promova a atividade de ensino de forma que não apenas transmita conteúdos, mas que também desperte o interesse, a curiosidade e a relevância para o aluno, criando um ambiente de aprendizagem significativo. E isso não é feito por meio de uma “aula diferente” online, mas sim por meio de aulas que criem conexões com as realidades vivenciadas pelos estudantes. É necessária proximidade, mediação, afeto e contato – logo, o ensino e aprendizagem, tendo como única via o meio virtual e online, não é possível.

Nesse contexto, vale ressaltar que a motivação é essencial no aprendizado, pois está diretamente relacionada ao envolvimento ativo do sujeito nesse processo, possibilitando que entre em atividade de ensino e aprendizagem. No entanto, no relato do professor Sr. Incrível, é possível perceber que tanto os estudantes quanto os professores não tinham motivos – no sentido teórico do termo – para participar do processo educativo, uma vez que: a avaliação perdeu seu caráter formativo; os conteúdos foram transmitidos sem nenhuma relação com a realidade de cada aluno, com o conhecimento científico dos docentes; além de não existirem interações reais, entre outros exemplos.

Desse modo, podemos afirmar que o sentido do processo de ensino e aprendizagem se perdeu neste cenário, pois a atividade pedagógica não se concretizou de maneira eficaz. Nessa perspectiva, é relevante ressaltar que a **atividade pedagógica** não se resume a qualquer ação, tarefa ou envio de material a ser feito simplesmente com o intuito de cumprir carga horária letiva e justificar o recebimento de salário – conforme destacado no Parecer do CNE 05/2020, que orientou os(as) docentes nesse sentido. A atividade pedagógica é uma atividade humana,

uma unidade que impulsiona e dinamiza os processos de ensino e aprendizagem (Moura; Araújo; Serrão, 2019, p. 413).

Pois, quando há a oportunidade de o(a) professor(a) planejar, sistematizar, dominar e mediar o processo de ensino e aprendizagem, é possível afirmar, como assevera Pasqualini (Magalhães, Lazaretti & Pasqualini, 2021, p. 110), que: “[...] o significado social da atividade docente adquire sentido pessoal e configura-se como fonte de *autodesenvolvimento* do professor, por seu caráter consciente e socialmente referenciado” (grifos da autora). E, ao considerarmos esse contexto, podemos dizer que o ensino remoto, da forma como foi estruturado, reduziu o ensino a mensagens unilaterais enviadas pelos(as) professores(as). Isso fez com que a aprendizagem perdesse seu caráter dialógico, tornando-se um processo mecânico e desprovido de construção coletiva, essencial para o desenvolvimento humano segundo a perspectiva histórico-cultural. Diante disso, entendemos que a atividade de ensino, por ser uma atividade orientada, não gerou reflexões ou análises por parte dos(as) docentes. Não houve tomada de consciência acerca de suas ações e tarefas, na busca por atingir o objetivo maior: a aprendizagem e o desenvolvimento pleno do aluno. Esse cenário contribuiu significativamente para a perda de motivos e sentido do trabalho.

Diante disso, podemos afirmar que os(as) professores(as), nesse contexto, ficaram completamente impossibilitados de exercer seu papel principal: planejar, sistematizar e promover a atividade de ensino. Tal afirmação baseia-se nas decisões e no trabalho relatado por cada docente sobre como realizaram o ensino no cenário de isolamento social e, de acordo com a observação feita no mesmo período, sobre como se deu a relação entre a atividade de ensino do professor e a atividade de aprendizagem do aluno.

O professor Sr. Incrível expressa isso com um profundo sentimento de frustração ao descrever aquele momento como uma *“desgraça, no sentido da ausência de tudo”*. De fato, a carência de elementos fundamentais, como mediação, afeto, sentido, motivação e relação, inviabilizou o ensino e a aprendizagem. Além disso, a fala dele destaca as avaliações, expressando sua frustração e preocupação com a maneira como estavam sendo conduzidas, como pode ser observado a seguir:

*A gente mandava para o grupo de WhatsApp deles também. Eles retornavam para a gente, e a gente anotava. **Só que, tinha as normativas do Estado, de que a gente não poderia reprovar esses alunos, e em algum momento os alunos souberam disso. E aí, perdeu-se totalmente o foco, totalmente a ideia.** A gente abria os grupos e fechava os grupos por WhatsApp com o conteúdo. Mas, a gente não poderia nem obrigar o aluno*

a devolver as atividades feitas, porque não tinha como [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

Essa situação reflete um desafio recorrente no sistema educacional brasileiro, que há anos busca garantir que as avaliações sejam justas e acessíveis a todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica, étnico-racial ou geográfica. A falta de recursos adequados, a infraestrutura precária e o jeito como a formação de professores tem sido gerida pelo Estado têm impactado negativamente os resultados de avaliações de determinados grupos de alunos.

*[...] No ensino remoto, por mais que você faça uma atividade diferenciada para ele [o aluno], por mais que você dê uma aula online né... **A quantidade de alunos que acessava era mínima. E os que acessavam não tinham a obrigatoriedade de ligar as câmeras, eles acessavam, dormiam e acordavam depois de meia hora. Eu já fiquei 40 minutos esperando um aluno sair da chamada, para que eu não sáísse antes dele*** [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).

O fato de a professora perceber que muitos alunos se limitavam a “acessar” as aulas sem ligar as câmeras e até dormirem durante o tempo de aula revela mais um entre tantos obstáculos do ensino remoto: a desumanização e a desconexão entre educadores e alunos. A ausência de câmeras, algo aparentemente simples, simboliza uma barreira emocional e pedagógica significativa. Sem a possibilidade de contato visual, o professor fica sem saber se os alunos estão prestando atenção ou realmente interagindo com o tema da aula. A falta de trocas verbais e não verbais, que é essencial para o processo de ensino e aprendizagem, gera uma sensação de impotência, pois a professora fica sem a possibilidade de avaliar a receptividade dos alunos. Ao escutar isso, só conseguimos imaginar o desconforto da professora diante da tela do computador. Uma realidade fria e desumana para a Educação.

Esperar “40 minutos para um aluno sair da chamada” também traz à tona o distanciamento social e a dificuldade de gerar uma atmosfera de compromisso e engajamento, algo que foi entendido como responsabilidade exclusiva dos docentes. A professora se viu em uma posição na qual o simples ato de não “desligar” a chamada se tornou uma tarefa carregada de frustração, desânimo, sensação de impotência e falta de respeito. Esse gesto demonstra a responsabilidade, muitas vezes solitária, que recai sobre os professores em tentar manter a disciplina e o foco dos alunos em uma configuração virtual desumana.

Então, esse período (se referindo as aulas durante a pandemia) foi trabalhoso porque a gente tinha que fazer as aulas, e como tinha que ser online, às vezes os alunos não apareciam. Pouquíssimos. Muitas vezes não tinha nenhum aluno no horário da aula,

então, a gente ficou muito desmotivado. [...] Era um eterno: eu faço e não aparece ninguém! Como vou dar continuidade no trabalho? E tinha um cronograma de atividades que deveriam ser cumpridas. Então, eu não podia, por exemplo, ficar repetindo o mesmo conteúdo, só porque os alunos não apareciam. Daí, tinha que ficar ligando para os alunos, mandando mensagem. Algumas vezes, tinha que ir à escola para pegar telefone de aluno, porque muitos mudavam de número e não avisavam. [...] Na questão educacional, eu acredito que foi perdido. Literalmente [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Hermione).

A fala de Hermione descreve um cenário de extrema dificuldade, começando com a preparação das aulas, que muitas vezes não eram assistidas pelos alunos e nem sequer tinham tanta liberdade na preparação: os materiais vinham previamente prontos. A ausência frequente dos estudantes nas aulas online não só prejudicou o processo de ensino, mas também desmotivou profundamente os professores, que se viam em um ciclo frustrante. A não presença dos alunos nos horários estabelecidos para as aulas é mais um dos fatores que demonstram a quebra na relação essencial entre professor e aluno, fundamental para a eficácia do ensino.

Nessa direção, Vargas, Sazatornil e Cisternas (2017) defendem a necessidade da criação de possibilidades educacionais multiculturais, incluindo os contextos sociais e culturais dos estudantes, para que a mediação e todo o processo educativo possam ser melhorados, entendendo que o conhecimento a ser apropriado precisa ser relacionado com as referências culturais que cada sujeito carrega. É função do professor mediar a forma do processo de ensino e aprendizagem, o que determina se fará sentido para os alunos, levando-os a se desenvolverem (Pessoa, 2018). Sabendo da importância do papel do professor nesse processo, temos visto, por meio dos relatos, que seu fazer foi impossibilitado.

Foi um desafio muito grande. Eu encontrei vários obstáculos, principalmente porque a gente teve que entrar num mundo tecnológico que eu, pessoalmente, tinha muita resistência. [...] Em muitos momentos, eu só conseguia dar aula usando a tecnologia, porque tinha algum aluno que tinha essa capacitação e auxiliava [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

Os alunos são dependentes de nós, então, se você não pegar e falar que tem que ser assim, eles não fazem. Então, a maioria não assistiu às aulas. O único contato maior foi pelo WhatsApp. Porque eles também criaram um portal chamado Conexão Escola, aqui em MG. E... precisa de internet, precisava de email institucional. Então, o aluno trocava a senha e às vezes perdia... foi uma confusão, só complicação. Então, eu me

sentir de mãos atadas [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).

Ambas as falas refletem não apenas a adaptação forçada e emergencial ao ensino remoto, mas também a luta contínua para superar barreiras tecnológicas e relacionais. A professora Bia relata sua resistência inicial à tecnologia, o que é emblemático de uma realidade comum entre muitos educadores que, de repente, tiveram que se adaptar a um novo paradigma de ensino sem o preparo ou a experiência prévia necessária. A menção de que, em muitos momentos, ela só conseguia dar aulas com a ajuda de alunos que tinham maior capacitação tecnológica destaca uma inversão de papéis e uma dependência inusitada dos próprios estudantes para a continuidade do ensino, quando sabemos que a função principal e de maior importância do docente é ser o mediador dos conhecimentos a serem construídos em sala de aula. No caso, não temos sequer a sala de aula. Isso sublinha a falta de treinamento adequado para os professores no uso de ferramentas digitais, expondo uma lacuna significativa na preparação do corpo docente para enfrentar emergências educacionais.

Já a fala da professora Anastácia revela a complexidade e frustração envolvidas no uso de plataformas digitais. O destaque que ela fez acerca da dependência dos alunos em relação aos professores para orientação é justamente o nosso ponto de discussão: a necessidade da mediação docente no processo de ensino e aprendizagem. Os alunos demandam, e não foi possível suprir isso da maneira adequada durante o Ensino Remoto Emergencial. Anastácia descreve um cenário caótico, onde problemas técnicos, como a necessidade de internet, a gestão de senhas e o uso de e-mails institucionais, dificultaram ainda mais o processo de ensino. A sensação de estar de “*mãos atadas*” ilustra o sentimento de impotência diante das limitações tecnológicas, burocráticas e relacionais que impediram uma comunicação eficaz e contínua com os alunos.

Ambas as falas apontam para um problema estrutural no sistema educacional, que não estava preparado para a transição abrupta para o ensino remoto, evidenciando a falta de infraestrutura e suporte necessários para uma implementação eficiente do ensino. A necessidade de alunos auxiliarem professores e a confusão gerada por novas plataformas destacam a urgência de investir em capacitação tecnológica para educadores e em sistemas de suporte mais robustos e acessíveis para os estudantes. Sabemos hoje que a tendência da tecnologia é avançar ainda mais: novos aplicativos e diversas funcionalidades. No campo educacional, quando olhamos para instituições de ensino privadas, já era possível observar essa tendência há anos. Sendo assim, é urgente a necessidade de estudar as possibilidades de melhorias que a tecnologia pode propiciar para o processo de ensino e aprendizagem; porém,

isso precisa ser feito sem perder de vista o processo de mediação. A mediação precisa acontecer entre os pares, ou seja, com outros seres humanos, em contato com a cultura e a diversidade, jamais esquecendo que muitos alunos não têm acesso aos recursos tecnológicos, o que gera uma barreira adicional ao aprendizado, ampliando as disparidades educacionais existentes.

Faz-se importante ressaltar a relevância dos materiais e recursos didáticos, haja vista que estes permitem que os alunos interajam com o conteúdo de forma tangível, promovendo a internalização de conceitos complexos. Os instrumentos são materializações das necessidades humanas, e compreendê-los é essencial para que seja possível alcançar a transformação da realidade (Pessoa, 2018). Através dos materiais didáticos, os professores podem ilustrar conceitos abstratos, fornecer exemplos concretos e orientar a exploração independente dos alunos. Com o fechamento das escolas e demais medidas de distanciamento social, o acesso a materiais didáticos físicos tornou-se extremamente limitado, sendo o PET a saída oferecida para que o ensino não cessasse de vez. Houve, por parte dos docentes, uma tentativa de digitalizar outros recursos; porém, a desigualdade no acesso à internet e a dispositivos tecnológicos adequados limitou a transição para muitos alunos.

Com o processo de mediação tão limitado, não é surpresa que muitos alunos apresentem hoje, já com o ensino presencial restabelecido, grandes dificuldades e atrasos, como vemos nos relatos a seguir:

Às vezes [antes da pandemia] o aluno tinha dificuldade de aprender uma matéria. Hoje, os alunos têm dificuldade de aprender a escrever! Então, os alunos que a gente pegou na pandemia, estão todos com a defasagem da escrita: não tem concordância, não sabe fazer um texto. [...] Agora, o trabalho do professor triplicou, porque a gente tem que dar as coisas [as aulas e matérias] de hoje e tem que voltar dois anos atrás para repor. Então, eu, por exemplo, como professora de biologia eu tenho que voltar e ensinar o meu aluno a escrever. [...] então, assim, eu cheguei aqui com os alunos que vieram esse ano, que pegaram pandemia lá no ensino fundamental, acentuando, aprendendo concordância... não sabem escrever uma linha de forma correta. E a internet só atrapalhou, porque as palavras são todas cortadas [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).

Não contemplava o que o aluno precisava [referindo-se ao PET e ao ERE]. [...] Vem o sentimento de que o seu trabalho não foi digno do que os alunos mereciam e do que você tem capacidade de fazer. Mas... você vê até hoje os meninos [se referindo aos alunos de modo geral] com uma deficiência absurda, do básico do básico. [...] O aluno

perdeu dois anos, simplesmente perdeu dois anos de etapa [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Bia).

Ante ao exposto, faz-se importante fazer a ressalva sobre o papel crucial das tecnologias no suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Estas incluem uma vasta gama de ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem online, *softwares* educacionais, vídeos interativos e recursos multimídia. Essas tecnologias oferecem oportunidades para a criação de ambientes de aprendizagem interativos e personalizados, permitindo que os alunos acessem conteúdos educativos de forma assíncrona e participem de atividades de aprendizagem adaptadas às suas necessidades individuais. No entanto, para que esses recursos sejam verdadeiramente benéficos para a educação, é essencial compreender seu caráter complementar e garantir a possibilidade de acesso igualitário a todos os alunos. Entendemos a aprendizagem como um processo ativo e social, no qual o papel do professor e suas mediações são fundamentais. Assim, podemos afirmar que o professor, como mediador, desempenha uma função vital em guiar os alunos através de sua ZDP, utilizando ferramentas culturais para promover a internalização de novos conhecimentos e habilidades.

Dessa forma, evidencia-se mais uma vez que, durante a pandemia, houve um distanciamento do professor em relação à sua principal função, que é a de organização, mediação e promoção da atividade de ensino. Todos os atores envolvidos no processo educacional – os professores e estudantes – devem ser vistos como sujeitos em desenvolvimento e agentes de transformação na sociedade, e precisam entrar em atividade, entendendo que também são constituídos pela atividade que desenvolvem.

Sendo assim, a atividade pedagógica não pode ser entendida como qualquer tarefa a ser feita simplesmente para que a carga horária letiva seja mantida e cumprida, por meios tecnológicos ou não. A atividade docente é socialmente referenciada e possui um significado social e sentido pessoal, representando o autodesenvolvimento do professor. Para Longarezi e Franco (2013, p. 106), “a escola é, nos termos aqui analisados, o espaço de edificação das possibilidades, frente às contradições, de constituição de uma educação enquanto unidade significado social/sentido pessoal”.

Contudo, o que se observa nas falas docentes sobre o ensino durante o período de isolamento social é justamente o oposto dessa perspectiva. A experiência relatada pela professora Valente revela um profundo esvaziamento da autonomia pedagógica e da intencionalidade educativa, substituídas por uma lógica de cumprimento mecânico de tarefas impostas.

Honestamente? Durante a pandemia eu, e qualquer outro professor, só fez aquilo que mandavam fazer. Tem que usar tal material? Então, pronto, usamos. Tem que tirar print? Então, pronto, tiramos. Tem que mandar por áudio também? Então, pronto, mandamos. Parecia que eu era empregada de gente invisível, nem parecia professora mais... porque, às vezes, eu via que o conteúdo era raso e ruim, mas é isso: manda quem pode, né? Nem sei se posso afirmar que durante a pandemia fui professora, porque é isso, fui mais empregada obediente mesmo [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Valente).

Quando os professores executam sua atividade sem enxergarem o sentido dela, o que temos é a mera reprodução de conteúdo (Basso, 1998; Pessoa, 2018). Nas palavras de Martins e Eidt (2010):

na atividade produtiva desenvolvida sob condições de alienação, não há concordância entre seu conteúdo objetivo (o significado social da atividade) e subjetivo (o sentido), tendo-se como consequência, no plano individual, o desenvolvimento unilateral da consciência e da própria personalidade (p. 677).

Assim, entendemos o ensino como uma atividade orientada e que gera processos de reflexão e análise por parte do professor. Portanto, o motivo da atividade do professor é elaborado pelo seu objeto – o ensino que promove desenvolvimento. Mas, para que isso aconteça, o professor precisa passar pelo processo de tomada de consciência de seus atos e de seu trabalho, para alcançar seu fim, que é a aprendizagem.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que a aprendizagem depreende do sujeito em atividade, tendo em vista a apropriação de conhecimentos objetivados socialmente, possibilitando mudanças qualitativas nas funções psíquicas. Isso nos permite afirmar que os motivos de aprendizagem do estudante surgem enquanto ele interage com tais conhecimentos (objeto de sua atividade), o que dá sentido pessoal ao conteúdo e à ação/tarefa proposta. Existem dados muito importantes que nos ajudam a sair da superfície ao pensar essa questão, como a pesquisa feita pela Rede GESTRADO e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Rede GESTRADO, CNTE & CONTEE, 2020), na qual 34% dos professores relataram a diminuição drástica da participação dos alunos nas tarefas remotas, e 37% perceberam que as famílias não conseguiam auxiliar na realização dos trabalhos e tarefas (CNTE, 2020).

Por mais que os professores que já tinham sua metodologia, davam sua assistência diferenciada, não é a mesma coisa que estar na sala de aula. Nada substitui a sala de aula [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista da professora Bia).

As falas da professora Bia reforçam a complexidade do objeto da atividade docente nesse contexto tão desafiador. O processo de ensino e de aprendizagem não acontece por meio de uma transferência direta, como citado pelo professor Sr. Incrível em uma de suas falas. Pelo contrário, é um processo mediado entre professor-conhecimento-estudante, sendo totalmente dependente de mediação e intervenção que gerem motivos em concordância com os sentidos pessoais e os significados sociais. Acerca desse processo, detalhando a participação do estudante nele, Asbahr (2005) pontua que:

[...] [a] formação crítica do aluno, possibilitando que este tenha acesso também ao processo de produção do conhecimento. [...] o aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa ativamente e intencionalmente do processo de apropriação do saber, superando o modo espontâneo e cotidiano do conhecer (Asbahr, 2005, p. 61).

Diante disso, reiteramos que as escolhas feitas no período da pandemia não foram capazes de colocar professores e alunos em atividade, haja vista que os professores, sujeitos de sua atividade, não puderam estar envolvidos nas ações de planejamento, reflexão e prática das atividades de ensino, de uma forma que pudessem facilitar e gerar motivos de aprendizagens nos alunos.

*A direção mandava a gente fazer as coisas, e eu sabia que a culpa não era dela, que **tinha um documento que veio de cima**. Mas, nas reuniões online eu sempre falava, eu tinha que falar. **Está me fazendo de palhaça! Esse sistema está me fazendo de palhaça!** E por mais que você tenha que dar ao aluno o mínimo necessário, chegamos ao final de ano letivo com a sensação de que “palhaça” estava registrado na testa, e com aqueles que tinham o mínimo de direitos possíveis, de incompetência. [...] **Você não conseguiu fazer pelo aluno o que era direito dele e que ele tem capacidade.** [...] a questão de que o Estado devia amparar, não deu, não fez. Queria te dar uma resposta diferente, mas... acho que **foi um momento em que o mundo viu a falta de suporte e de importância que a educação tem**. No papel foi lindo, mas na prática estavam falando que a gente não estava trabalhando. Na cabeça deles o fato de o professor estar em casa... era não trabalhar. A gente trabalha em casa agora, no presencial! [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista da professora Bia).*

Eu acho que nós, professores, estamos dentro da sala e por isso eu acho que a nossa opinião deveria contar mais. Podiam ter feito um questionário, uma busca ativa com

perguntas de quais medidas seriam melhores para serem tomadas. Mas, não. As coisas são impostas por pessoas que muitas vezes nem entraram na sala de aula e não conhecem a realidade, e querem impor uma coisa padrão para todo mundo, sem observar a realidade. Não deram autonomia para a escola poder ter um material próprio, entendeu? [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista da professora Anastácia).

As falas das professoras Bia, Anastácia, Sr. Incrível e dos demais participantes revelam discrepâncias significativas entre o ideal pedagógico e a realidade vivenciada nas “salas de aula” virtuais. Observamos que a limitação de materiais e recursos, bem como a impossibilidade de professores estruturarem atividades orientadoras de ensino, comprometeu a participação ativa tanto de estudantes quanto de docentes no processo educacional. Dessa forma, visualizamos que os entraves no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano durante o período de isolamento social se intensificaram.

Ainda no contexto das aulas em formato remoto, destacamos mais um relato significativo:

A educação vai demorar para se recuperar, dos pequeninos aos grandes. Os grandes não querem saber de estudar, pesquisar, já querem pegar tudo pronto [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Joana).

A fala da professora Joana merece atenção, sobretudo ao afirmar que os estudantes “*não querem saber de estudar*” e “*já querem pegar tudo pronto*”. Mais do que uma crítica pontual ao comportamento discente, essa percepção revela aspectos de uma questão social complexa e estrutural, que transcende os limites da sala de aula – seja ela remota ou presencial. Vivemos tempos em que as redes sociais e a internet, de modo geral, trazem um senso de urgência e pressa para tudo. Essa geração tem sido nomeada até mesmo como “a geração ansiosa”, devido à forma como lida com a tecnologia. Tudo o que deseja saber está a apenas alguns cliques. Ou seja, temos crianças e adolescentes hiperconectados (Haidt, 2024).

Desse modo, não podemos nos esquecer do que estamos vivendo globalmente, quando o assunto é a tecnologia. Ao colocar a responsabilidade da aprendizagem exclusivamente sobre o aluno que demonstra não ter interesse e/ou sobre o(a) professor(a), corre-se o risco de ignorar as dificuldades enfrentadas pelos próprios estudantes no período pandêmico, que vão desde a falta de estrutura para acompanhar as atividades até os impactos emocionais e sociais da crise sanitária. Além de deixar de lado, também, as grandes proporções da tecnologia em nossas vidas: estão onipresentes e aceleram todos os processos. Então, por que seria vista de forma diferente no cenário da educação? Desse modo, esse discurso da perda e da falta de

comprometimento dos estudantes também dialoga com uma preocupação maior sobre o impacto da tecnologia e da cultura digital na forma como o conhecimento é buscado, compartilhado e internalizado.

A facilidade de encontrar respostas prontas na internet, já mencionada pelas professoras Hermione, Anastácia e Bia, não é um problema novo, mas se intensificou com o ensino remoto. No entanto, nosso papel como pesquisadoras é ir além, apontando para a questão que se impõe, em vez de focar exclusivamente no que foi perdido. É necessário refletirmos sobre os desafios que emergiram e como ressignificar o ensino a partir das novas realidades, promovendo um modelo de educação mais crítico, acessível e também conectado ao mundo contemporâneo. Afinal de contas, as tecnologias não vão retroceder, e o uso crítico de cada uma delas passa a ser mais um conhecimento que precisa ser sistematizado e ensinado.

No ensino remoto foi desconsiderada a unidade entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, e abriu-se ainda mais espaço para uma abordagem reducionista, que quantifica o desempenho sem levar em conta as experiências e condições dos estudantes. Essa lógica se agravou, pois a falta de condições para que as vivências dos alunos fossem levadas em conta nas aulas virtuais intensificou esse quadro. Tal contexto gerou novas demandas emocionais e mentais que precisavam ser incorporadas ao processo de aprendizagem, mas o ensino seguiu uma lógica padronizada e descontextualizada, como já vimos nos relatos.

Sabemos que o conhecimento só se torna significativo quando está relacionado às experiências concretas do sujeito. No entanto, o ensino remoto limitou essa relação, tornando a aprendizagem mais abstrata e distante da realidade dos alunos. Isso favoreceu um processo de desmotivação, que fortaleceu os processos de medicalização, culpabilizando os sujeitos pela falta de interesse ou mesmo rotulando-os com déficit cognitivo e diversos transtornos. Com isso, à medida que cada etapa se desenrolava e os desafios se apresentavam aos professores, o processo de medicalização da educação não só se fazia presente, como também tinha abertura para ganhar ainda mais espaço nas escolas brasileiras.

Essa expansão da medicalização interfere diretamente no ensino e na aprendizagem, ao desconsiderar os múltiplos aspectos envolvidos nesse processo, reduzindo as dificuldades dos alunos a meros diagnósticos médicos, ignorando as questões pedagógicas e sociais que influenciam o aprendizado. Isso será detalhado com maior profundidade no eixo seguinte.

5.4 Pandemia e Medicalização: a observância do professor ficou mais aguçada⁴⁴

Para iniciarmos a análise deste eixo, é fundamental aprofundarmos nossa reflexão sobre o trabalho docente. Como já discutido anteriormente, os professores passaram a atuar sob uma lógica de obediência hierárquica, o que, em muitos casos, esvaziou o sentido de sua prática pedagógica. Esse processo, que já vinha se consolidando em um cenário neoliberal de intensificação do controle, foi agravado durante o período da pandemia, devido às exigências que foram impostas à categoria.

Assim, nesse contexto, é pertinente recorrer à definição de Moronte (2020), que classificou o trabalho em três categorias durante a pandemia: trabalhadores desempregados; pessoas em *home office*, que trabalhavam em casa por meio da tecnologia; e trabalhadores em tempo de catástrofes, que deviam manter o ritmo de trabalho, pois estavam em funções essenciais (saúde, segurança e alimentação, educação e outras). Contudo, a realidade dos docentes é a de que as condições de trabalho já implicavam inúmeros desafios antes da pandemia. Portanto, durante o isolamento social e toda a catástrofe que se seguiu, bem como na posterior retomada do ensino presencial, novos desafios surgiram, e os já existentes foram ampliados.

Essas dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho docente podem gerar consequências significativas para a saúde mental e física desses profissionais, resultando em sofrimento, adoecimento e, em muitos casos, processos de medicalização – com ou sem uso efetivo de medicamentos. Esse fenômeno pode ser analisado sob diferentes aspectos: a sobrecarga de trabalho; a escassez de recursos; a pressão das instâncias administrativas para manter o ritmo de aulas e o calendário no ERE; as relações interpessoais entre colegas, alunos e suas famílias; e a desvalorização profissional.

Eu fiquei hipertenso. Eu engordei 30kg, estou até sem aliança. Eu incho tanto a noite, que eu tiro. E meu grau de hipertensão é emocional, minha pressão é emocional, até o que eu como é emocional. Hoje eu uso remédio contínuo e é pra baixo imediato [da

⁴⁴ Trecho referente a uma fala do professor Sr. Incrível. “**Observância**”: embora, segundo o dicionário, o termo remeta ao cumprimento de normas ou regras, seu uso aqui reflete a forma como foi empregado pelo professor durante entrevista – não em seu sentido formal, mas para expressar a ideia de *observar com atenção*, como uma prática valorizada no exercício docente. Nesse contexto, a “observância”, foi associada à capacidade de perceber sutilezas, anomalias ou indícios precoces de problemas, aproximando-se de um *olhar clínico*, mais voltado à detecção e antecipação de falhas do que, propriamente a um olhar pedagógico.

pressão], *então eu sou uma bomba atômica. E foi causado pelo... a palavra “estresse” eu acho que não é a mais adequada. Foi causado pela incapacidade de mudar as coisas. Pelo fato de tentar fazer alguma coisa e não conseguir. Maquiavel fala isso com muita destreza: você é fruto do meio, é parte daquilo que vive. Então, você entra no sistema achando que vai mudar o sistema e não muda. Porque o sistema não quer ser mudado. E a gente não consegue, como nas antigas revoluções que se mudava na base, você vê lá, todas as revoluções que aconteceram na base, hoje não dá mais para ser assim. Porque o topo está muito solidificado, não dá para mudar na base mais. A evolução de mudar as coisas hoje, em pleno século XXI, tem que ser de cima pra baixo [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

Na fala do professor Sr. Incrível, é possível observar o processo de sofrimento significativo que antecedeu o adoecimento, tanto físico quanto emocional. A hipertensão que ele relata ter desenvolvido é um exemplo de como o estresse pode impactar a saúde física. O estresse foi uma constante em seu cotidiano, enquanto ele relatava suas tentativas de “mudar as coisas” e seus fracassos. É notável como o professor interpreta seu adoecimento, atribuindo-o diretamente à sua “incapacidade”, em um processo de responsabilização e individualização de sua experiência. Quando essa é uma carga que precisa ser compartilhada, já que a efetivação de mudanças, especialmente durante o período pandêmico, demandaria um esforço coletivo.

Desse modo, o professor Sr. Incrível não só ilustra os efeitos diretos do estresse sobre a saúde, mas também sublinha a necessidade de estratégias coletivas e sistematizadas para olhar a saúde mental e física dos educadores, especialmente em tempos de crise como a pandemia.

Além disso, a fala de Sr. Incrível nos proporciona uma compreensão mais aprofundada sobre a intersecção entre o neoliberalismo e a medicalização. O neoliberalismo busca não apenas gerir, mas também produzir e administrar o sofrimento. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, as relações de trabalho e a própria atividade atuam de forma importante sobre o desenvolvimento do psiquismo; portanto, o neoliberalismo se reflete nos processos de adoecimento e/ou sofrimento.

O termo “neoliberalismo” foi cunhado para explicar uma corrente de pensamento econômico e político que se consolidou nas últimas décadas do século XX, especialmente a partir dos anos 1970 e 1980, caracterizando-se por uma forte ênfase na desregulação dos mercados, privatização de serviços públicos, redução do papel do Estado na economia e aumento da culpabilização dos sujeitos – culpa essa que é disfarçada de responsabilidade individual. Nas palavras de Carcanholo (2008, p. 262–263):

O programa neoliberal se caracteriza pela afirmação de uma estabilização macroeconômica (controle inflacionário e fiscal) como pré-condição, ora com políticas ortodoxas, e em alguns momentos até com políticas heterodoxas (de regime cambial fixo, ou “quase fixo”, por exemplo). Além disso, o programa afirma que a retomada dos investimentos e do crescimento só é possível após uma fase de reformas estruturais, que englobaria: abertura comercial e financeira, desregulamentação dos mercados (principalmente o de trabalho e o financeiro), amplo processo de privatização e liberalização dos preços.

Fundamentado na crença de que os mercados livres são os mecanismos mais eficientes para a alocação de recursos e promoção do crescimento econômico, o neoliberalismo defende a minimização da intervenção estatal, argumentando que a livre concorrência e a iniciativa privada são os principais motores do desenvolvimento e da prosperidade. Nesse contexto, políticas neoliberais promovem a desregulação, permitindo que as forças do mercado operem sem restrições significativas por parte do governo. A privatização de serviços públicos, como educação, saúde e transportes, é uma medida típica, sob o argumento de que o setor privado pode fornecer esses serviços de maneira mais eficiente.

O neoliberalismo vai além de uma política econômica, sendo uma tática de desenvolvimento, possuindo como um de seus fundamentos a mercantilização das relações humanas. Essa ideologia enfatiza fortemente a noção de responsabilidade individual, que, neste trabalho, nomearemos da maneira devida: culpabilização dos sujeitos. Segundo essa visão, os indivíduos são os únicos responsáveis por seu próprio bem-estar e sucesso, com um papel reduzido para o Estado na provisão de assistência social. Isso se traduz em uma abordagem na qual os problemas sociais e econômicos são frequentemente vistos como falhas individuais, e não como questões que requerem intervenções estruturais ou coletivas (Viégas & Carvalhal, 2020).

E... falo mais, você vai doutorar e não vai mudar. Eu já passei da fase de falar com tristeza. Não vai. A gente hoje tem que procurar mecanismos para que os nossos filhos tenham um processo de ensino e aprendizagem melhor do que o da escola pública. Eu já passei da fase de ficar triste, porque já estou há 15 anos nessa vida, nesse tempo em sala de aula. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

A fala do professor, registrada em tom confessional e reflexivo, expressa uma vivência docente marcada pelo desgaste, pela frustração e, sobretudo, por uma desistência simbólica da possibilidade de transformação estrutural da educação pública no Brasil: “*E... falo mais, você vai doutorar e não vai mudar.*” Essa enunciação parece não se tratar de um mero desabafo

pessoal, mas condensa uma descrença cultivada pela lógica neoliberal, que, ao capturar os discursos e práticas educacionais, promove o esvaziamento de projetos coletivos e substitui o horizonte de direitos por estratégias individuais de sobrevivência. A reflexão proposta por ele também nos impacta, despertando sentimentos de desesperança semelhantes. No entanto, ao contrário do Sr. Incrível, esse sentimento não nos paralisa, mas sim nos impulsiona a pensar em embates, lutas e construções coletivas para mudança. Pode ser o tempo de luta, como ele mesmo cita, mas acreditamos na mudança da educação pública. Caso contrário, todo esse estudo não teria sentido algum de existir.

Ao afirmar que *“já passei da fase de falar com tristeza”*, o professor parece sinalizar uma transição do luto à conformidade, um processo subjetivo em que o engajamento crítico cede espaço à aceitação pragmática das condições dadas. A repetição da frase *“já passei da fase...”* nos passa a impressão de que opera não apenas como índice de exaustão, mas também de deslocamento ideológico: o abandono da esperança de transformação coletiva é substituído pela busca de “mecanismos” para garantir, no plano individual-familiar, melhores condições de aprendizagem para seus filhos – mesmo que isso implique renunciar à escola pública como lugar legítimo de formação, como um direito.

Essa lógica é coerente com os imperativos neoliberais que, como apontam Laval e Dardot (2016), deslocam a responsabilidade do social para o sujeito, promovendo um “empresariamento de si” em todas as esferas da vida, inclusive na educação. A mensagem implícita é clara: não há mais sentido em lutar por mudanças estruturais, por políticas públicas ou por um projeto nacional de educação; o caminho possível é “sair da fila” e garantir, por meios próprios, aquilo que o Estado não provê – ainda que essa saída represente, paradoxalmente, o aprofundamento da crise coletiva.

Essa perspectiva desmobilizadora é uma das expressões mais perniciosas do neoliberalismo na educação: transforma a descrença em política pública em uma ética privatista, em que a denúncia dá lugar à estratégia individual, e o engajamento político é substituído por uma gestão subjetiva da escassez (Safatle, 2021). Quando o professor afirma que *“a gente hoje tem que procurar mecanismos para que os nossos filhos tenham processo de ensino e aprendizagem melhor do que o da escola pública”*, ele assume, mesmo que de modo inconsciente, os pressupostos dessa racionalidade: a de que o público é irrecuperável, e que resta ao sujeito encontrar soluções paralelas – cursos pagos, plataformas digitais, escolas privadas, reforços extracurriculares – numa lógica de consumo educacional.

Para mim, o início [da pandemia] foi de insegurança. Um pouquinho de angústia, de medo do que vai acontecer. Mas depois, foi de crescimento e evolução. Saí dessa

pandemia mais preparado profissionalmente em vários quesitos. Até mesmo porque eu procurei fazer algumas leituras, no sentido de conhecer mais sobre inteligência emocional. Eu considero que eu estou mais preparado agora. A pandemia ela teve um saldo super negativo, mas, ainda assim, a gente consegue tirar lições positivas disso aí, dá para aprender algumas lições desse período, mesmo com o saldo negativo [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Otávio).

A fala do professor Otávio vai ao encontro da perspectiva apresentada pelo professor Sr. Incrível. No caso de Otávio, sua compreensão é de que, graças ao seu próprio esforço, saiu melhor da pandemia, “evoluiu”. Trata-se de um relato que, embora aparente ser simples, está impregnado de uma lógica meritocrática: quem quis e se esforçou o suficiente saiu mais preparado do período pandêmico. Aqueles professores que não aprenderam e não se desenvolveram recebem a culpa, já que não se esforçaram o suficiente. Essa mesma lógica pode se estender para a forma como olham para os estudantes. A fala do professor Otávio aponta outro comportamento que também mostra como esse processo desloca a responsabilidade das condições sociais, estruturais e organizacionais para o indivíduo. Nesse contexto, a autoexigência e a autovigilância tornam-se partes integrantes da rotina de trabalho. O sujeito passa a ser o único responsável por seu desenvolvimento, crescimento profissional e ascensão social. Nesses moldes, caso a pessoa adoecia devido ao sofrimento no trabalho ou, ainda, não consiga alcançar o crescimento citado por Otávio ou o sucesso... a culpa recai sobre ela. Essa culpa se manifesta de forma localizável em seu corpo (Ehrenberg, 2010).

Essa lógica meritocrática, ancorada na ideia de que o sucesso é consequência exclusiva do esforço e das escolhas individuais, é um discurso recorrente no campo educacional, especialmente em contextos de adversidade como o vivenciado durante a pandemia da COVID-19. No relato do professor Otávio, nota-se essa perspectiva ao expressar que, apesar do “*saldo super negativo*” do período pandêmico, foi possível alcançar “*crescimento e evolução*” por meio de iniciativas individuais como a busca por leituras sobre inteligência emocional e o aprimoramento profissional. Essa narrativa reforça a valorização do mérito pessoal como principal fator de superação das dificuldades, ainda que ignore as condições objetivas que limitam ou potencializam as possibilidades de ação dos sujeitos.

Essa compreensão individualizante da realidade revela-se insuficiente. A pandemia impactou de maneira desigual os profissionais da educação, revelando e aprofundando desigualdades preexistentes. Assim, embora o professor Otávio tenha conseguido converter a crise em um momento de “aprendizado”, é fundamental considerar que essa trajetória não se

dá de forma uniforme ou espontânea para todos os profissionais, mas é atravessada por múltiplos determinantes sociais, econômicos e institucionais (Moll, 2010).

A lógica meritocrática tende a desconsiderar essas mediações ao interpretar conquistas individuais como resultado exclusivo do esforço pessoal, esvaziando o debate sobre as condições objetivas de desenvolvimento e aprendizagem. Ao fazê-lo, esse discurso pode contribuir para a culpabilização dos sujeitos que, por motivos estruturais, não conseguiram reagir da mesma maneira à crise. É essencial buscarmos sempre uma lente crítica sobre esse tipo de narrativa, pois defendemos que o desenvolvimento humano não é apenas um produto de escolhas internas, mas um fenômeno complexo, interdependente e historicamente situado (Souza, 2012). Dessa forma, reconhecer os limites da meritocracia é também reconhecer a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem as desigualdades concretas no processo formativo dos professores.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível observar, mais uma vez, o enfraquecimento do senso de coletivo e da compreensão acerca de como somos profundamente impactados por tudo o que acontece ao nosso redor. O indivíduo passa a se perceber como um pequeno empresário, responsabilizando-se integralmente pela gestão de seu capital físico e afetivo, sempre buscando atualizar e corrigir os defeitos que apresenta para obter melhores e mais amplos resultados. Se o coletivo fosse bem estabelecido e entendido como importante, o cenário poderia ser outro, permitindo o compartilhamento de experiências similares e a busca por transformações (Serrati, 2020).

Esses discursos precisam ser compreendidos não como falha moral ou “fraqueza política” do sujeito, mas como efeito concreto de um projeto de desmonte coletivo, do qual o processo de medicalização faz parte. O neoliberalismo não triunfa apenas nas reformas, nos cortes de verba ou na precarização institucional: ele se torna hegemônico quando naturaliza o fracasso do comum e transforma a saída individual em ato de racionalidade. Assim, quanto mais os professores abandonam o projeto coletivo da escola pública, mais a crise se retroalimenta, legitimando a retirada do Estado e a fragmentação da comunidade escolar.

Contudo, é justamente nesse ponto de esgotamento que emerge, de forma latente, a urgência de rearticular o coletivo como categoria política e pedagógica. Como apontam autores como Gramsci (2014), nas crises orgânicas os sujeitos se deparam com o velho que não morre e o novo que ainda não nasceu. A sensação de impotência vivida pelo professor Sr. Incrível, por exemplo, pode ser compreendida também como um campo fértil de reorganização, desde que se encontre amparo em coletivos fortes, que deem sentido à luta e recusem a naturalização da barbárie.

Investir na escola pública como projeto de sociedade exige, portanto, não apenas financiamento adequado e políticas públicas consistentes, mas uma revalorização ética e política da experiência coletiva. Sem esse horizonte, restará apenas a lógica de sobrevivência neoliberal, em que cada um deve, isoladamente, “dar conta de si” – o que, em termos educacionais, significa o fim da escola como direito e sua conversão em serviço mercantilizável.

Nesse contexto, muitos(as) docentes sofrem e adoecem. Atualmente, temos pesquisas importantes sendo realizadas para compreender o sofrimento dos professores nesse cenário de trabalho, como a de Alves, Facci e Leonardo (2020), que identifica não só o sofrimento e adoecimento dos docentes, mas também o uso de medicação para cuidar de tais processos. Isso reforça a tendência de tratamento individualizado, atribuindo o problema ao sujeito, em vez de considerar o modo de vida e o contexto de trabalho no qual está inserido. Antunes e Praun (2015) apontam, inclusive, que as transformações que têm acontecido no mundo do trabalho geram impactos diretos nas relações:

[...] na diminuição drástica das fronteiras entre atividade laboral e espaço da vida privada, no desmonte da legislação trabalhista, nas diferentes formas de contratação da força de trabalho e em sua expressão negada, o desemprego estrutural (Antunes; Praun, 2015, p. 423-424).

Nessa seara, vale pontuar que, segundo Leontiev (1978b, 1978c), é através da atividade que o ser humano se relaciona com o mundo, se apropria dos significados socialmente elaborados e constrói sentidos. O trabalho é o meio pelo qual atendemos nossas necessidades e pode fortalecer, no sujeito, um traço identitário e facilitar o desenvolvimento de novas capacidades. Sendo assim, constrói a autoimagem e gera sentimento de pertença social. Por isso, reforçamos que é fator estruturante do psiquismo. Mas, em um processo de alienação, ocorre uma ruptura entre sentido e significado do trabalho para o trabalhador, transformando-o em mercadoria.

Sendo perdido isso [referindo-se ao ensino e aprendizado durante o isolamento social], isso é o motivador do professor. O professor se sente motivado quando percebe que seus alunos estão interessados e estão aprendendo e isso foi perdido. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Hermione).

*Você tem duas opções: entra em sala de aula, dá aula e finge que está tudo beleza, ou você se mata de preocupação: meu Deus, e aí? **Estou cumprindo minha função social?** Porque antes de ter a prerrogativa de um cargo, você tem uma função social*

daquilo que você exerce. Ainda mais como professor, a base para todo mundo. É complexo, eu me vejo perdido e tentando sair do processo. Não quero mais lecionar [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

Ambas as falas apontam para uma perda de sentido e motivação do trabalho docente diante das circunstâncias. Esse é um ponto crítico que estamos vivendo socialmente, pois, assim, não há a apropriação dos conhecimentos produzidos e seus avanços (Alves, Facci e Leonardo, 2020). O professor Sr. Incrível, por exemplo, mostra que vivenciou esse processo em seu sofrimento e adoecimento decorrentes do trabalho, descrevendo que isso ocorreu devido às suas tentativas mal-sucedidas de mudança. Como se fosse possível algum outro professor transformar o que ele não foi capaz, somado ao fato de um corpo que não resistiu – um corpo que não é páreo para as exigências neoliberais de ritmo, produtividade e participação inumanas. Tudo isso gera grande sofrimento, que, em muitos casos, leva ao adoecimento. Vemos falas que apontam para o sofrimento docente, assim como para a perda da motivação e do sentido do trabalho, também com outros entrevistados:

[...] Agora existe em mim uma certa dificuldade de memória. [...] Percebo que hoje eu tenho tido além dos lapsos de memória, alguns momentos de falta de ar. Eu acho que é emocional. Fisiologicamente falando, não vejo por que disso acontecer. Deve ser uma ansiedade... vem o lapso de memória, e me bate um desespero e aí vem a falta de ar. A ansiedade tem sido uma constante, mas não tomo remédio. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

Ninguém estava nem aí para nós, até hoje não estão. Se você bate o ponto, dá aula e as notas estão na média, é isso que importa. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Valente).

Todo tanto que vocês imaginam que foi difícil ainda é pouco... só quem viveu a educação pandêmica sabe. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

Eu achei complicado [tentar seguir com o calendário escolar durante a pandemia]. Como seres humanos a gente enfrentava o medo. O medo da morte, a perda dos parentes, de pessoas próximas. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).

Foi um momento de muita tensão para todo mundo, porque você não sabe... a gente não sabia o que poderia acontecer, se amanhã a gente ia continuar a ter aula. O medo de morrer era absurdo! Nós, professores também estávamos fragilizados, também tivemos medo. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

Eu senti uma insegurança assim “Meu Deus, muda do nada, como vou dar aula?”. Foi difícil no início, um sentimento de angústia. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Otávio).

Assim, foi difícil, porque a gente não estava preparado para assumir e seguir naquele momento. Foi tudo acontecendo e a gente só tinha que seguir. Foram passando para nós as orientações, e a gente fazendo sem uma orientação muito concreta. Eu só queria fugir, sumir de tudo isso. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Valente).

*Nossa, foi muito bagunçado. Muitas vezes não tinha nenhum aluno no horário da aula do professor e, por isso, os professores ficaram muito **desmotivados**. **Foi desgastante para eles e para mim também, como professora especialista, porque eu tinha que tentar motivar o professor que eu sabia que estava certo.** Como é complicado você se organizar e não aparecer ninguém. Eles falavam “Mas, eu faço a aula e não aparece ninguém! Como vou dar continuidade no trabalho?”. E eles tinham razão e eu sabia disso e sofria junto. Mas, existia um cronograma de atividades que deveriam ser cumpridas. Então, ele [professor(a)] não podia ficar só no mesmo conteúdo, mesmo se os alunos não aparecessem: era para seguir! **Foi muito desesperador** [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Hermione).

Pensar o sofrimento atrelado à perda de sentido do trabalho também é essencial, pois essa vivência faz parte do processo medicalizante de modo geral. Os trechos das entrevistas com professores(as) evidenciam, de forma contundente, o sofrimento docente como um fenômeno historicamente situado, marcado pelas condições sociais e materiais impostas pela pandemia da COVID-19. Compreendemos que o sofrimento não é uma experiência meramente subjetiva ou individual, mas sim expressão da relação entre o sujeito e a realidade concreta, mediada por signos, linguagem, instituições e práticas sociais (Vigotski, 2001a; Leontiev, 2004).

A fala da professora Joana – *“Todo tanto que vocês imaginam que foi difícil ainda é pouco... só quem viveu a educação pandêmica sabe”* – aponta para uma experiência que escapa à compreensão plena daqueles que não estiveram imersos nas práticas educacionais durante a pandemia. A evocação do *“só quem viveu”* revela a concretude do sofrimento, que emerge da ruptura abrupta na atividade orientadora da vida dos docentes. O ensino, como prática social carregada de sentido, foi subitamente reconfigurado, desorganizando os referenciais e ferramentas que até então mediavam a relação dos docentes com o mundo.

As falas de Anastácia, Bia e Otávio enfatizam o medo da morte, o luto e a instabilidade como elementos centrais da experiência docente naquele período. *“[...] a gente enfrentava o medo. O medo da morte, a perda dos parentes”* (Anastácia) e *“O medo de morrer era absurdo!”* (Bia) revelam a inevitável fusão entre as dimensões existencial e profissional. Em um contexto de colapso sanitário, os(as) docentes foram chamados(as) a continuar cumprindo o calendário escolar, apesar da ameaça concreta à vida. O que está em jogo aqui é o sofrimento ético-político, que emerge da contradição entre a necessidade de preservar a vida e a exigência de manter a produtividade educacional. Tal exigência de continuidade do calendário escolar durante a pandemia, desconsiderando o sofrimento psíquico, o luto e a instabilidade vivida por professores(as), revela um processo de naturalização da precarização (Oliveira e Dourado, 2020).

A angústia mencionada por Otávio – *“Foi difícil no início, um sentimento de angústia”* – e o desejo de fuga relatado por Valente – *“Eu só queria fugir, sumir de tudo isso”* – apontam para um processo de esvaziamento do sentido subjetivo da atividade pedagógica. Sem mediações claras, os professores enfrentaram o desafio de manter uma prática pedagógica que perdeu, em muitos momentos, seu caráter dialógico, coletivo e histórico. Essa perda de sentido está diretamente associada à fragmentação da experiência pedagógica em ambientes digitais, onde o vínculo e contato com os alunos, fundamentais para a constituição da subjetividade do docente e discente, foram interrompidos ou enfraquecidos.

Já a fala da professora Hermione é especialmente reveladora da lógica produtivista que perpassa o sistema educacional: *“Mesmo se os alunos não aparecessem: era para seguir!”*. Essa imposição de cumprimento de um cronograma alheio às condições reais de trabalho e aprendizagem evidencia a desumanização da prática pedagógica, uma vez que ignora os sujeitos concretos – professores e estudantes – em nome de uma normatividade institucional. A dor expressa por Hermione – *“Foi muito desesperador”* – é também a dor de uma trabalhadora que precisa “motivar” (aqui, no sentido de animar) colegas que, como ela, sabem que estão certos, mas não são ouvidos nem acolhidos. Colegas que já não enxergam motivos

(agora, no sentido teórico) para entrar em atividade pedagógica. Nesse cenário, o sofrimento docente emerge como experiência de alienação, na medida em que o professor é instrumentalizado para cumprir metas dissociadas da realidade.

Fica evidente que não se tratam de experiências individuais de sofrimento psicológico, mas de expressões de contradições objetivas vividas na atividade docente, agravadas por um contexto pandêmico de crise sanitária, econômica e educacional. O sofrimento docente, portanto, é histórico, social e ético, revelando as marcas da precarização do trabalho, da ruptura do sentido da atividade e da ausência de políticas institucionais que reconheçam o docente como sujeito histórico, produtor de cultura e de vida.

De acordo com Marx (2011), o sofrimento acontece devido ao fato de sermos dependentes de condições externas para garantirmos a vida. O sofrimento psíquico é uma forma particular de o sujeito se relacionar com as condições objetivas existentes em sua atividade; condições estas que podem ser ameaçadoras, inesperadas, irrefreáveis ou, ainda, que imponham e intimidem a pessoa para além de suas possibilidades de enfrentamento.

*Chega num ponto que a gente não pode fazer muita coisa, porque **o papel da escola é pedagógico, né?** Não tem como ter [o papel da] saúde... é muita coisa! Agora mesmo a escola vira centro de terapia também! E aí, volto naquela questão de que o Estado devia ter um psicólogo em cada escola, até porque **a gente também sofreu e o Estado cobra de nós como se a gente tivesse passado ileso pela pandemia**. Não vivemos nada, a gente estava lá em Marte, né? E a gente vem com o estereótipo de que o professor não trabalhou durante a pandemia. Foi o que mais doeu: o professor não trabalhou. [...] E a gente tinha que lidar com tudo isso, menos com o processo de ensino e aprendizagem. Era tenso. Eu falo que essa retomada inicial [se referindo ao retorno para o presencial] foi muito tensa. **Tinha dia que você ia para a sala querendo dar aula e não conseguia**. E não pode abraçar, não pode compartilhar... o “não pode” era o que mais prevalecia ali. E o Estado só “vambora!” [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).*

Docentes passam a ser responsabilizados(as) por tarefas que envolvem a saúde mental dos estudantes, ao mesmo tempo em que não têm seus próprios sofrimentos legitimados. Como afirma a professora Bia: “O Estado cobra de nós como se a gente tivesse passado ileso pela pandemia. [...] Foi o que mais doeu: o professor não trabalhou”. Essa negação da vivência subjetiva do(a) professor(a), articulada a uma lógica de produtividade e cobrança por resultados, revela uma faceta particular da alienação do trabalho docente. Marx (2011) já apontava que, no processo de alienação, o sujeito se separa dos sentidos mais humanos e

criativos do seu trabalho. Afastado das práticas coletivas e impossibilitado de estabelecer vínculos afetivos no ambiente escolar – impedido, por exemplo, de abraçar ou compartilhar com seus alunos –, o(a) professor(a) experimenta o esvaziamento de sua atividade como prática viva e humanizadora. O relato, ao recordar a tensão do retorno presencial e o excesso de proibições, expressa bem essa condição: *“Tinha dia que você ia para a sala querendo dar aula e não conseguia. E não pode abraçar, não pode compartilhar... o ‘não pode’ era o que mais prevalecia ali”*.

Você não tinha horário para trabalhar, você trabalhava o tempo inteiro: manhã, tarde, noite... meia-noite tinha aluno mandando mensagem para você olhar o material [se referindo ao período das aulas em isolamento social]. Muitos falam que nós não trabalhamos. A gente deu essa margem de “porque você ficou em casa”, mas, é o contrário. Era bem melhor estar trabalhando presencial, porque, se eu trabalho só de manhã, eu trabalho só de manhã. Então, a gente ficou 24h por conta, entendeu? 24h. [...] então, minha ansiedade maior foi isso. Foi ter que fazer uma coisa para querer fazer bonito, para mostrar um resultado que não coincidia com a escola [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Anastácia).

Nesse cenário de sofrimento e alienação do trabalho, um aspecto que já foi previamente destacado, mas que merece ser enfatizado novamente, é o impacto do *home office*, que trouxe consigo uma série de transformações nas dinâmicas laborais e na vida pessoal. Se, por um lado, como já foi abordado, oferece certa flexibilidade e a ideia de que é possível conciliar melhor as demandas domésticas e profissionais, por outro lado, pode potencializar o sofrimento e a medicalização da vida de diversas maneiras, como pode ser observado nas falas a seguir:

Às vezes, 00h00 o telefone tocava e era o aluno querendo tirar dúvidas. Então, o aluno não respeitava os horários. E achava que a gente estaria disponível para ele 24h do dia. Não foi uma experiência muito boa, não foi muito legal. Assim... o professor sempre levou trabalho para casa, mas agora a gente estava 24h a disposição. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

[...] Era 24h! Meu horário era de manhã, e à tarde eu ficava recebendo mensagem de pai e aluno. A noite eu não tinha horário mais, era qualquer hora por conta deles. Por exemplo, meu horário era das 7h às 11h20, mas eu passava a tarde respondendo mensagem. Não tinha aquela ruptura de: acabou meu horário de trabalho. Às vezes, muitos pais trabalhavam, então chegavam do serviço e depois é que iam me chamar, a gente fazia chamada de vídeo para ajudar. Todo tanto que vocês imaginam que foi

difícil... só quem viveu e atravessou a educação pandêmica sabe! [grifos nossos].

(Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

As falas da professora Joana ilustram como as condições de trabalho se tornaram ainda mais extenuantes durante o período pandêmico, resultando em um aumento significativo no desgaste emocional e físico dos profissionais. A esse respeito, Facci (2004) explica:

Quando as condições objetivas de trabalho – recursos físicos das escolas, materiais didáticos, estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, organização da escola em termos de planejamento, salários, etc. – não permitem que o professor se realize como integrante do gênero humano, o seu trabalho traz desgaste psicológico e físico (Facci, 2004, p. 249-250).

Essa realidade é refletida nos relatos de outros entrevistados, que apontam o agravamento de dificuldades preexistentes, como a ansiedade, durante o período pandêmico. A professora Anastácia compartilha sua experiência, explicando como a pandemia intensificou sua condição de saúde mental. Esse sofrimento é visto também em outras experiências:

Eu fazia uso da medicação desde antes, então, a minha ansiedade não veio devido só à pandemia. Eu já tinha isso devido até questões escolares, do trabalho, isso agravou muito. [...] A pandemia dificultou minha ansiedade, no sentido da questão de eu não ter horário para estar ali com aquele aluno. Ter muitas responsabilidades; ser cobrada a todo o tempo e saber que eu estou corrigindo uma atividade que eu sei que não foi o aluno que fez. Isso em mim gerou revolta e ansiedade. [...] Eu tive que aumentar a dosagem [da medicação para a ansiedade] [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).

Outro exemplo vem da professora Valente, que também revela o impacto psicológico do trabalho docente durante a pandemia, dizendo:

Tive ansiedade demais e várias noites sem dormir, pensando em como eu ia fazer, como eu ia dar aula de máscara e viseira. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Valente).

sses relatos corroboram a ideia de que a falta de condições adequadas de trabalho, somada às novas exigências impostas pela pandemia, resultou em um sofrimento que se manifesta no desgaste emocional e no agravamento de problemas de saúde mental. A professora Anastácia, por exemplo, mostra como as imposições do seu trabalho a levaram para além de seus limites de enfrentamento, quando ela se vê diante de uma prática sem sentido. A revolta que expressou sentir escancara o sentimento de raiva e injustiça por se ver impossibilitada de realizar a sua função como professora: ensinar, avaliar, mediar. Corrigir uma

atividade que ela sabia não ter sido feita pelo aluno levou ao sofrimento, acentuando a ansiedade com a qual já vivia, como já vimos em outros pontos de análise com outros(as) docentes. Seu quadro se agrava diante do aumento da cobrança, da culpabilização disfarçada como responsabilidade e/ou capacidade individual, e da falta de organização do trabalho, que agora era feito dentro de casa e sem os devidos recursos.

Em relação à professora Valente, observamos um cenário em que os sentimentos de ansiedade, insegurança e exaustão passam a ser tratados como questões individuais, deslocando o olhar das determinações sociais e históricas para a interioridade dos sujeitos. Esse deslocamento é um dos principais mecanismos da medicalização, que, conforme Teixeira e Siqueira-Silva (2018), se configura como um processo de patologização de sofrimentos que, na verdade, são produzidos por condições objetivas de vida e trabalho. A professora que relata noites sem dormir, dominada pela ansiedade diante da tarefa de ensinar com máscara e viseira, expressa uma vivência comum entre os educadores no período pandêmico, mas que frequentemente é lida de forma isolada e patologizante.

Desse modo, é importante compreendermos que o sofrimento é uma condição intrínseca à vida humana e, por isso, não pode ser qualificado simplesmente como bom ou mau, saúde ou doença, em uma dualidade rasa. Concordamos que sofrer é um fenômeno humano complexo, que traz dores e não é confortável; por esse fato, não é considerado “bom” de ser experienciado. Porém, é essencial analisar outra face desse processo, pois pode ser um potente recurso para o enfrentamento de situações difíceis e que demandam esforços extras – o que é bom para o sujeito em sofrimento (Martins, 2018).

O sofrimento é uma das determinações históricas que leva a humanidade a pensar em alternativas diante do que impede ou ameaça, de forma concreta ou simbólica. Não se trata de romantizar o sofrer, muito menos incentivá-lo. Mas, sim, de compreender que existe uma causa externa para determinado sofrimento e que, a partir da vivência do mesmo, é possível passar pelo processo de tomada de consciência, o que pode facilitar a construção de novos caminhos para aquele que sofre dentro de determinado contexto. Por isso, reiteramos que: viver períodos de sofrimento não é o mesmo que estarmos adoecidos; logo, a experiência do sofrimento não deve ser medicalizada.

Ainda de acordo com Martins (2018), o sofrimento é uma forma de expressão da potência do ser humano em seu processo de tomada de consciência acerca do que se vive ou, ainda, capacidade para compreender e dar sentido e significado até mesmo para as alterações da tonicidade emocional.

Não dá nem para comparar o trabalho remoto com a escola. É sofrido fora da escola. Parece que a gente se sente inútil, não sei explicar. Você faz, faz, faz e parece que falta alguma coisa. [...] Tive que tirar 15 dias porque tive depressão forte, até achei que era outra coisa, porque a gente sente de tudo. [...] E a escola foi boa porque me ajudou muito, me deu a acolhida. Tinha dia que eu chegava e queria só um abraço [após o retorno para o presencial], e mesmo que é trabalho, foi o lugar que acolheu e me cuidou. Não sei explicar, mas... depois de tanto sofrimento, entendi que é junto do povo na escola que eu fico mais forte. Já pensou se todo mundo entendesse isso e a gente fosse uma coisa só brigando para melhorar o que a gente viveu? [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

Joana destaca a diferença entre o trabalho remoto e o ambiente escolar, sublinhando a falta de sentido e a sensação de inutilidade que experimentou ao trabalhar fora da escola. É perceptível que, para essa docente, a escola não é apenas um local de trabalho, mas um espaço de relação social e construção coletiva de significados. Esse fortalecimento acontece na escola devido ao coletivo, a partir do compartilhamento e do entendimento de que vivenciam as mesmas situações. Desse modo, o sofrimento pode ganhar novos contornos, visto que, a partir de tal compreensão, as saídas possíveis deixam de ser individuais e passam a ser coletivas. O que era culpa pode se transformar em potência transformadora (Serrati, 2020).

*Quando eu cheguei nessa escola, em 2022, logo pensei que a gente precisava conversar, precisava fazer rodas de conversa, precisava ter um meio de falarem sobre essa dor, sobre o luto que muitos viviam. Alguns perderam avós, pais, filhos. Então, eu cheguei na diretora e falei que a gente devia fazer esse trabalho, só que foi minha primeira decepção nessa escola específica. Ela disse que não, porque **nosso objetivo era a melhoria no rendimento escolar**. Porque o Estado, em 2022, cobrou isso [resultados] de uma forma forte, porque o resultado da escola estava baixo, com alunos de baixo nível. Muitos projetos de temas transversais não foram realizados, só o soletrando e olimpíadas de matemáticas. Então, tirou muitos temas transversais e ela falou que não, que não era objetivo da escola [...], mas, agora acho que perceberam que se o aluno e o professor não estiverem bem, não vai ter aprendizado [grifos nossos].* (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Hermione).

A professora Hermione evidencia uma tensão central no campo educacional: a disputa sobre o papel da escola como espaço de desenvolvimento humano pleno, em contraposição à sua redução a um local de preparação para avaliações externas, cumprimento de metas e preparação para o mercado de trabalho. A tentativa de promover rodas de conversa, de abrir

espaço para a expressão do sofrimento e do luto vivenciado pela comunidade escolar após a pandemia foi barrada por uma direção escolar comprometida com uma lógica de produtividade e rendimento. Aqui, enfatizamos que não nos referimos especificamente à pessoa que ocupava o cargo da direção, mas a todo um modo de funcionamento da educação no Brasil. Não temos nenhuma intenção de culpabilizar determinados cargos e/ou atores das instituições escolares, pois a questão a ser tratada é muito mais ampla, social e histórica. Culpabilizar um único indivíduo, ou determinada função, seria reduzir um problema social e cair na mesma lógica neoliberal medicalizante que estamos confrontando. O episódio relatado, com foco em resultados, não é isolado; é expressão de uma racionalidade que se fortaleceu durante e após o ensino remoto emergencial, marcada pela intensificação de exigências por resultados e pela fragilização do coletivo.

Nesse contexto, vale ressaltar que a escola não pode ser concebida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos para alcançar números, mas também como um lugar privilegiado de formação integral dos sujeitos, em que os processos de ensino e aprendizagem estejam articulados às dimensões afetivas, sociais e éticas da existência (Vigotski, 1991; Leontiev, 2004). A escuta, o diálogo e o acolhimento das experiências vividas, como o luto e o sofrimento psíquico, são elementos fundamentais para a constituição da subjetividade e para o próprio processo educativo.

No entanto, como revela a recusa da direção em implementar ações de cuidado coletivo, o modelo hegemônico de escola se alinha a uma racionalidade neoliberal, em que a centralidade do processo educativo se desloca para os resultados mensuráveis, como o desempenho em avaliações externas. Essa lógica transforma a escola em um espaço de competição e desempenho individual, em que o sofrimento é silenciado e o coletivo, dissolvido (Dardot e Laval, 2016). O relato de que “*muitos projetos de temas transversais não foram realizados*” em função da priorização de olimpíadas e atividades avaliativas expressa essa hierarquização de práticas escolares que desconsidera a formação integral dos sujeitos.

Assim, podemos afirmar que o período pandêmico revelou e intensificou não só a precarização do trabalho docente, mas também a fragilidade das condições escolares para lidar com os efeitos sociais e psíquicos da crise sanitária (Oliveira e Dourado, 2020).

O sofrimento, portanto, que inicialmente foi desconsiderado em nome de metas, retorna como obstáculo intransponível à própria realização da tarefa pedagógica. Nessa perspectiva, torna-se evidente que não há aprendizagem significativa onde não há relações humanas mediadas pela escuta, pelo diálogo e pelo reconhecimento das emoções e vivências como parte constitutiva do processo educativo (Saviani & Galvão, 2021)

Por isso, reafirmar a relevância da escola como espaço de formação plena exige resgatar sua função social, coletiva, crítica e emancipadora – o que implica tensionar políticas que fragmentam o currículo, silenciam o sofrimento e desvalorizam as experiências humanas. A escola é um espaço de encontro entre sujeitos históricos, e não uma fábrica de resultados. Desse modo, é extremamente importante olharmos para o coletivo que se perdeu durante o tempo de isolamento social. Muitas vezes, o óbvio passa despercebido, quando poderia gerar grandes transformações. Cada processo que faz parte da medicalização da educação é reducionista, ou seja, coloca sobre o indivíduo questões que são do coletivo.

Seguindo essa linha de raciocínio, sabemos que, na escola, cada relação e as respectivas práticas diárias são construídas em grupo. Logo, são necessárias mediações com sentido, que gerem impactos tanto no coletivo quanto no individual. É necessário transformar narrativas e pensar em aspectos que vão além do trabalho, como a construção de um espaço comunitário para trocas e discussões, para pensar tanto o trabalho quanto a vida. Possibilitar que cada docente mergulhe em suas próprias experiências, validando-as e, muitas vezes, levando à compreensão de que não são os únicos vivenciando determinados sofrimentos. Tal prática viabiliza a tomada de consciência de que o que muitos vivem se trata de uma questão social e que, a partir do entendimento do coletivo, se torna mais possível pensar em uma transformação da vida e da prática do ensino (Serrati, 2020).

No entanto, ao refletirmos sobre o retorno ao ensino presencial, ficou evidente que as condições de trabalho continuaram extenuantes e geradoras de sofrimento para os docentes, como pode ser visto no relato da professora Valente:

Quando a gente retornou... quando eu cheguei na sala e vi os alunos, eu queria fugir.
(Trecho da transcrição da entrevista com a professora Valente).

O sentimento expresso por essa professora, ao se deparar com o retorno ao ensino presencial, evidencia o aumento dos níveis de estresse e a dificuldade de adaptação ao novo contexto. É como se vivessem em um ciclo eterno de trabalho intenso, sem recursos suficientes e sem sentido. Além disso, a falta de tempo para descanso e desconexão pode resultar em esgotamento emocional que, seguindo uma lógica medicalizante, recebe o nome de síndrome: a *Síndrome de Burnout*, caracterizada por exaustão, altos níveis de estresse, ansiedade, despersonalização e diminuição da eficácia profissional (Silva, 2017).

Meu celular não era meu mais, era da escola. Tinha mãe que mandava mensagem meia noite, e eu falava: “mãe, precisando, pode mandar que te atendo”. Isso porque era o momento que a mãe tinha! [...], mas chegou num tempo em que eu não aguentava mais. Aí, chegou no final, o aluno que fez, realmente sabia que era o futuro dele, passou

de ano direitinho. O aluno que não fez e não tinha o amparo tecnológico conforme foi dito que teria, que no papel estava lindo, e que recebeu o PET impresso e te devolveu em branco, você tinha que passar ele também. E de que adiantou? [...] acho que foi um momento em que o mundo viu a falta de suporte e de importância que a educação tem. No papel foi lindo, mas na prática estavam falando que a gente não estava trabalhando. Na cabeça deles o fato de o professor estar em casa, era não trabalhar. A gente trabalha em casa agora, mesmo estando no presencial de novo! [...] eu surtei. Eu estava num estado emocional crítico, tive uma explosão e depois me falaram que era uma doença, como se chama mesmo? Acho que é burnout o nome [grifos nossos].
(Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

Essa fala da professora Bia nos traz importantes elementos de análise, visto que descreve como seu celular, que deveria ser uma ferramenta pessoal, tornou-se uma extensão da escola, com pais enviando mensagens a qualquer horário, e ela se sentindo obrigada a responder pelas circunstâncias de um período atípico, provocado por uma crise sanitária. Contudo, a pressão aumentou tanto que chegou a um ponto de não suportar mais, resultando em um desgaste emocional significativo que, segundo ela, a levou ao surto. A professora também reconhece que seu estado emocional estava complicado, culminando em um episódio que, posteriormente, foi diagnosticado como *burnout*.

Os relatos de sobrecarga e exaustão emocional, juntamente com o aumento do uso de medicamentos entre os professores para suportar as mazelas de um período tão devastador, estão alinhados com a afirmação de Mezzari, Facci e Leonardo (2019, p. 216), que destacam que a medicalização de professores tem se tornado uma realidade crescente em nossa sociedade, “de forma violenta e perversa”. Assim, parece evidente que os diagnósticos, como o da professora Bia, aparentam fomentar cuidado; no entanto, esse ‘cuidado’ tem se tornado um dos principais pilares do processo de medicalização da vida nos tempos atuais. Isso porque é um cuidado que, na verdade, desresponsabiliza os verdadeiros fatores responsáveis pelo sofrimento e/ou adoecimento e culpabiliza o sujeito. Nas palavras de Suzuki, Leonardo e Leal (2017, p. 44), muitas vezes questões como comportamentos “[...] coletivos são tomados como individuais, problemas sociais e políticos são tornados biológicos”.

A professora Bia, assim como outros docentes, na maioria das vezes recebe o diagnóstico de uma doença, como a Síndrome de Burnout, por exemplo. No entanto,

compreender a vivência do *esgotamento*⁴⁵ apenas como doença mantém-se dentro de uma perspectiva descontextualizada, o que resulta na desresponsabilização das instituições que empregam – sejam públicas ou privadas –, na culpabilização do indivíduo em sofrimento e/ou adoecimento, e na perpetuação do estigma social de fracasso (Silva, 2017). A ideia de fracasso, no contexto neoliberal, muitas vezes caminha de mãos dadas com a medicalização, onde um diagnóstico serve como “certificado” de que aquele indivíduo não foi capaz de aguentar longas horas de trabalho, demandas excessivas dentro de casa e ainda lidar com o medo constante que cerca a humanidade diante de uma pandemia viral.

É importante destacar que existe um status associado ao diagnóstico, pois muitas vezes ele denuncia condições de vida e legitima o sofrimento do indivíduo. Esse é o caso de Bia, cujo sofrimento foi validado pelo diagnóstico de esgotamento, assim como o de Joana, com o diagnóstico de depressão. Contudo, vale ressaltar que o ponto central aqui não é debatermos sobre a veracidade do que estavam vivenciando, pois o sofrimento do sujeito sempre é real. O que se observa, no entanto, é que o fenômeno da medicalização resulta no “surgimento” de doenças, síndromes e transtornos que, muitas vezes, não o são de fato, pois caminham em uma lógica de redução do sofrimento ao biológico (Suzuki, Leonardo e Leal, 2017). Como se tudo o que sentimos pudesse ser explicado de forma isolada da vida em sociedade, e cada sentimento fosse analisado por partes isoladas do cérebro, por exemplo. Porém, em vez de doença, muitas vezes o que temos são condições de vida, trabalho e suas relações que levam o indivíduo ao sofrimento extremo e, frequentemente, ao adoecimento e à medicalização. Portanto, a luta desmedicalizante é sempre no sentido de convocar para uma transformação coletiva e social, e jamais para questionar o sofrimento e o processo de adoecimento dos sujeitos (Serrati, 2020).

Esse movimento ganha ainda mais relevância quando observamos o cenário educacional contemporâneo, em que pesquisas indicam que o fenômeno da medicalização cresce exponencialmente no cenário educacional, e que o sistema de progressão continuada, da forma como foi implantado, colabora para que essa problemática seja encoberta (Insfran, Ladeira & Faria, 2020; Kubitschek, 1957; Leite, 1999; Santos & Tuleski, 2020; Viégas, 2015). Mesmo com as aprovações, os relatos dos(as) entrevistados(as) preocupam:

⁴⁵ Nesta escrita buscaremos sempre traduzir os termos colocados em inglês, ou ainda, utilizar os nomes em português. Isso porque a ideia de outra língua explicar vivências que se passam no Brasil, pode fortalecer processos medicalizantes. Grande parte da população não compreende a língua inglesa, por exemplo, e não consegue assimilar suas experiências por meio dela. É necessário nomear em português, para que de fato compreendam a complexidade de suas vivências, além de buscar facilitar a tomada de consciência que pode levar à construção de novos sentidos e significados acerca do adoecimento e/ou sofrimento.

Não tinha ninguém aprendendo nada! (Trecho da transcrição da entrevista com o professora Hermione).

A fala de Hermione, referindo-se ao período de aulas remotas, expõe o que temos discutido aqui e carrega um grande questionamento: como têm sido compreendidas essas dificuldades socialmente e educacionalmente construídas durante a pandemia? As escolas estão preparadas para lidar com a nova demanda da Educação ou seguirão funcionando em razão da medicalização? Infelizmente, como temos visto por meio das entrevistas, a resposta aponta para processos medicalizantes, excludentes e reducionistas cada vez mais fortalecidos e justificados (Prestes, 2021).

Nesse contexto, a saúde mental é frequentemente medicalizada, com indivíduos recorrendo a remédios para lidar com os sintomas de estresse, ansiedade e depressão, em vez de abordarem as causas sistêmicas e organizacionais desses problemas. Como tudo isso se concretiza no cenário escolar?

Começou projeto em cima de projeto voltado para a ansiedade... isso que o NAE [Núcleo de Acolhimento Educacional] está fazendo, a gente já fazia há muito tempo! Só que agora é como se fosse obrigatório fazer um serviço a mais, sendo que o que a gente tinha que fazer era tentar recuperar o aluno, não... são coisas que eles [o Estado] pedem que acredito que não são relevantes e não fazem parte da função dos professores. Aí vem e coloca uma psicóloga para fazer projetos que a gente já fazia com os alunos, sendo que o que a gente precisa é de uma psicóloga que vai atender mesmo os alunos que não estão bem [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).

Analisando o NAE, citado por Anastácia, verificamos que a equipe era composta por uma psicóloga e uma assistente social, ambas responsáveis por 19 instituições escolares. Diante disso, podemos afirmar que se tratava de um trabalho voltado mais para “apagar incêndios”, pois, com tantas escolas e alunos, seria impossível que apenas duas profissionais elaborassem planos estratégicos carregados de sentido para cada instituição. Esse modelo de funcionamento acabou reforçando a ideia que os/as entrevistados(as) carregavam, de que a psicóloga escolar apenas entra na escola para fazer projetos que os(as) docentes já realizam, mas o que de fato precisam é de uma profissional da área clínica.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de a professora expressar incômodo com a imposição de novos projetos voltados à ansiedade, o que aponta também para uma sobreposição de demandas externas àquelas que os professores consideram centrais em sua prática pedagógica. O uso da expressão “*agora é como se fosse obrigatório fazer um serviço a*

mais” sugere a intensificação do trabalho docente com tarefas que, segundo a entrevistada, não dialogam com a real função da escola: “*recuperar o aluno*”. Essa crítica se articula com o que Frigotto (2011) analisa como a desresponsabilização do Estado frente às políticas públicas de educação e saúde, ao terceirizar o cuidado com os alunos para ações pontuais, mascarando a ausência de políticas estruturais e contínuas.

Diante disso, em vários momentos apareceram falas como a necessidade de uma psicóloga para diagnosticar e tratar.

Eu vejo que o ideal, já que o Estado preza tanto pelo bem-estar do aluno, o ideal era que disponibilizasse uma psicóloga para escola por um determinado tempo. Principalmente naquele início [se referindo ao momento em que retomaram o presencial]. Essa era a grande função naquela época: cuidar do emocional dos alunos. Acho que assim teríamos a chance até de ter diminuído a necessidade de tantos antidepressivos. Eu acredito nisso porque, o professor não está preparado para esse atendimento. [...] E aí, volto naquela questão de que o Estado devia ter um psicólogo em cada escola, até porque a gente também sofreu [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

O pedido por uma psicóloga que atenda tanto os alunos quanto os(as) professores(as) revela uma preocupação legítima com o sofrimento emocional que se intensificou no contexto de retorno às aulas presenciais após a pandemia. No entanto, esse tipo de demanda também pode ser interpretado como expressão de uma concepção clínica-individualizante que está enraizada na cultura escolar. Ainda que compreensível diante da falta de suporte institucional, a centralização da figura do psicólogo como principal resposta tende a transferir a explicação desse sofrimento das condições concretas de vida e escolarização para a esfera individual e patológica. Assim, se reproduz uma lógica medicalizante, na qual a psicologia é convocada a operar como uma ferramenta de adaptação do sujeito ao sistema, em vez de contribuir para sua transformação (Moreira, 2007).

Nesse sentido, é fundamental retomar os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, que compreende o sujeito em sua historicidade e inserção social. A partir dessa perspectiva, a atuação do psicólogo na escola não deve se pautar na clínica individual, mas buscar desenvolver intervenções que ampliem as possibilidades de desenvolvimento dos alunos e promovam a resignificação das práticas escolares (Vigotski, 2001c; Antunes, 2013).

Avançando na análise, é possível observarmos uma intensificação de discursos e práticas medicalizantes direcionadas aos próprios estudantes, especialmente no período pós-pandêmico. Tal movimento está diretamente relacionado às transformações ocorridas nas

práticas pedagógicas durante e após o ensino remoto emergencial, quando professores(as) passaram a lidar com múltiplas funções para além do ensino.

*O professor tem que ser, além de tudo, pai, psicólogo, assistente social, enfermeiro, é... psicólogo sexual. Tudo! É um trabalho impossível todo dia. Mas está muito complicada a situação pós pandemia, muito pior. A tendência é de que a gente não vai conseguir medir [referindo-se a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes]. [...] **Eu entro numa sala e consigo identificar uma quantidade de alunos mais fechado. Porque prefiro trabalhar com aluno mais extrovertido, aquele que não fica quieto um minuto, do que com aquele que é mais fechado. Então, quando eu vejo aquele aluno... tenho turmas hoje em que é muito fácil identificar, eu entro e dá para ver cinco, seis alunos que têm problema. Então, acredito que a observância do professor hoje, ficou mais aguçada, o felling despertou para observar isso. Até porque, a gente não quer só observar, a gente quer tentar minimizar o estrago lá na frente. É identificar e tentar fazer com que haja um diagnóstico mínimo aplicado naquela situação. Mas eu acho sim que a gente tem observado mais e identificado mais, em todas as esferas. Ficou mais frequente isso, até nas conversas de corredor com outros professores [grifos nossos].** (Trecho da transcrição da entrevista com a professor Sr. Incrível).*

*Eu sinto que eu **tenho esse olhar diferenciado**, até porque, hoje, você não está ali só para ensinar matéria. Você tem que estar ali para conversar com o aluno, tem que trocar uma ideia, tem que chamar ele para você. **E é difícil porque não dá nem tempo. Ou você dá sua aula e se preocupa com o conteúdo, ou você se preocupa se o aluno está bem** [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).*

Ainda sobre o excesso e sobreposição de papéis atribuídos ao professor: esses fatores não apenas sobrecarregam sua atuação, mas também evidenciam um deslocamento no foco da prática docente, que deixa de centrar na mediação pedagógica para assumir a gestão das múltiplas expressões do sofrimento que emergem no cotidiano escolar. O olhar do(a) professor(a), nesse contexto, torna-se mais atento àquilo que é percebido como “anormalidade” no comportamento dos alunos – os “*mais fechados*”, os que se destacam por não corresponderem à expectativa de engajamento e agitação em sala de aula.

O relato do professor Sr. Incrível expressa, ainda que de forma bem-intencionada, uma tendência à identificação precoce e à tentativa de encaminhamento para diagnósticos. Essa

postura, embora compreensível diante dos desafios presentes no cotidiano escolar, pode se alinhar a uma perspectiva medicalizante.

A ideia anunciada pelo professor de um “*diagnóstico mínimo aplicado naquela situação*” parece evidenciar um movimento de internalização de um discurso clínico-psicológico no interior das práticas pedagógicas. Isso pode contribuir para a naturalização da patologização da infância e da adolescência. Diante desse cenário, permanece a questão: como as psicólogas escolares irão se preparar para lidar com essa realidade e entendimento docente? (Aranha, 2006; Collares & Moysés, 2013).

A professora Anastácia, por sua vez, também reconhece essa mudança no olhar e na função docente. Ela aponta que, hoje, o professor “*não está ali só para ensinar matéria*”, mas deve também “*conversar com o aluno*” e estabelecer vínculos. No entanto, destaca o paradoxo vivido cotidianamente: ou se dedica ao conteúdo, ou cuida do bem-estar dos alunos – tarefa que, embora necessária, torna-se inviável diante das condições objetivas de trabalho, como o tempo exíguo, a sobrecarga e a superlotação das salas de aula. A tensão entre o pedagógico e o socioemocional aparece, portanto, como um dilema concreto, que se intensifica diante da ausência de políticas públicas estruturantes voltadas ao cuidado integral dos sujeitos escolares.

A presença do afeto na prática pedagógica, como a professora Anastácia aponta, tem sido amplamente reconhecida como um elemento essencial na constituição do processo educativo. Segundo Saviani (2008), o ato educativo não se reduz a uma transmissão fria e mecânica de conteúdos, mas é uma relação entre sujeitos historicamente situados, na qual o vínculo afetivo constitui-se como condição indispensável para a medição do conhecimento. Para o autor, “educar é, portanto, um ato de intervenção no processo de desenvolvimento humano, que requer intencionalidade, mediação e relação” (p. 69). Nessa perspectiva, o afeto não é antagônico à razão, mas parte integrante do processo de aprendizagem, pois a construção do conhecimento se dá por meio da atividade consciente e intencional dos sujeitos em relação.

Vi que dá para cuidar também da parte emocional do aluno. São as grandes mudanças que consegui ver. Não ser sempre só a professora, e tomar mais cuidado com o que levou o aluno a agir daquela forma, o que levou o aluno a não fazer aquilo, e ficar mais atenta a uma parte que deveria ser nossa função: conhecer a vida daquele aluno. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

O afeto não pode ser compreendido como mero sentimentalismo ou espontaneísmo, mas como uma dimensão constitutiva da prática educativa crítica. Isso significa reconhecer que o(a) professor(a), ao estabelecer relações significativas com seus alunos, mobiliza disposições subjetivas que favorecem a aprendizagem, a escuta e o engajamento intelectual. Como ressalta

Saviani (2008), o processo educativo visa à formação omnilateral do ser humano, ou seja, ao desenvolvimento pleno de suas capacidades.

No entanto, é necessário destacar que essa valorização do afeto em sala de aula precisa ser realizada de forma crítica e comprometida com os fins emancipatórios da educação. O risco de se incorporar o afeto como um dispositivo normativo – orientado por padrões de conduta e comportamentos considerados desejáveis – pode conduzir a processos de padronização subjetiva e medicalização da vida escolar. O afeto é uma dimensão indissociável do desenvolvimento humano, vinculado à atividade prática e às condições concretas de existência do sujeito (Vigotski, 2001b). Portanto, quando o afeto é instrumentalizado para moldar os estudantes conforme expectativas normativas de “boas maneiras”, “boa convivência” ou “autorregulação emocional”, desconsidera-se sua potência como mediador dialético no processo formativo. Assim, corre-se o risco de deslocar o foco da educação crítica para uma lógica de ajustamento comportamental.

Patto (1999) e Sawaia (2009) denunciam que a ênfase nos afetos escolares, quando descontextualizada das mediações sociais e históricas que produzem o sofrimento, pode operar como estratégia de medicalização da conduta, transformando expressões de desigualdade em “problemas individuais”. Essa crítica é essencial no cenário contemporâneo, em que práticas psicologizantes e medicalizantes ganham espaço na escola como formas de gestão do comportamento (Garcia, 2012), reduzindo a complexidade dos processos educativos à lógica da regulação emocional.

Vemos que ambos os relatos, ainda que marcados por uma intenção de cuidado, podem revelar uma expectativa – muitas vezes não verbalizada – de padronização de comportamentos em sala de aula. Algo que não é novidade neste cenário; porém, em um contexto de pós-pandemia e com uma psicóloga na escola, pode trazer grandes impactos.

Nessa direção, Collares e Moysés (1992a) alertam para os perigos da transformação do professor em uma espécie de gestor dos afetos, que identifica e classifica comportamentos segundo critérios clínico-normativos, muitas vezes descontextualizados das condições sociais e históricas dos sujeitos. Tal prática pode levar à patologização das diferenças e ao encaminhamento precoce de crianças e adolescentes a serviços especializados, muitas vezes sem necessidade real, reforçando a medicalização da educação.

Esses apontamentos ficam mais evidentes quando observamos as falas das professoras entrevistadas, pois refletem transformações significativas no modo como os(as) docentes compreendem e interpretam o comportamento, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes após a pandemia de COVID-19, mobilizando uma leitura patologizante do

desenvolvimento. O olhar lançado sobre os alunos, historicamente atravessado por expectativas de desempenho e comportamento, parece ter se intensificado no cenário pós-pandêmico, revelando uma maior preocupação com aspectos afetivos, emocionais e psicológicos e uma maior propensão à interpretação desses aspectos sob uma lógica diagnóstica e patologizante.

Parece que eles estavam parados no tempo, sem exercitar a memória, tinham dificuldade de pegar o raciocínio. Muita dificuldade mesmo, a gente teve que mudar a forma de trabalhar com eles: com mais leitura, mais intervenção com a turma. Aumentou o nosso trabalho. [...] Você passa uma atividade e eles demoram muito mais tempo para raciocinar, para resolver, para pensar, do que antes da pandemia. A gente conversa com os colegas e as queixas são de que todas as salas estão do mesmo jeito. E parece que os laudos de autismo aumentaram bastante! Porque está tendo muito. Antes da pandemia a gente não via tanto caso, não sei se é porque os pais não levavam no médico e agora estão levando [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Joana).

A piora foi em tudo. O que agravou não foi nem a questão de o aluno ter um laudo. Foi a questão psicológica: o aluno não aprende devido a ansiedade, depressão..., mas, esses alunos não têm laudo. [...] Eu sinto que eu tenho esse olhar diferenciado, até porque, hoje, você não está ali só para ensinar matéria. [...] Agora, sempre vai ter gente que vai olhar e falar que é um problema do aluno ou que ele mesmo é o problema. É muita coisa e muita gente [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).

Hoje acho que dificilmente vamos entrar numa sala que não tenha pelo menos um aluno laudado, ou, sendo investigado. Porque, a quantidade de laudos e CIDs é tão grande, que alguma coisa você sempre vai encontrar. Nem que seja com o TDAH que dá um respaldo com um aluno de uma maneira diferenciada. [...] eu não fico focada em qual medicação o aluno toma. Eu fico focada no que que eu preciso para poder ajudar o aluno, que é a parte pedagógica [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Bia).

A fala da professora Joana aponta para um sentimento generalizado de regressão no desempenho escolar: “parece que eles estavam parados no tempo, sem exercitar a memória”. Essa percepção é seguida por uma constatação coletiva, compartilhada entre os pares: “as queixas são de que todas as salas estão do mesmo jeito”. Nesse sentido, forma-se um consenso

dentro do espaço escolar que associa o retorno dos alunos a um déficit generalizado de atenção, raciocínio e aprendizagem. Tal constatação, ao ser interpretada exclusivamente sob uma perspectiva deficitária e individualizante, pode obscurecer a compreensão do processo de desenvolvimento das funções psicológicas complexas.

De acordo com Moll (2010) e Facci (2004), tais funções – como atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, dentre outras – não emergem espontaneamente, mas são historicamente constituídas por meio da mediação cultural, da linguagem e das interações sociais intencionalmente organizadas no contexto educativo. A dificuldade de raciocínio ou de aprendizagem relatada pelas docentes não deve ser compreendida apenas como disfunção, mas deve ser analisada à luz das transformações vividas pelas crianças durante o isolamento social, da precarização das condições de vida e da desestruturação das relações escolares. O que aparece como “sintoma” pode ser, na verdade, uma expressão da desigualdade social e da negação de experiências educativas significativas, o que exige uma leitura crítica e comprometida com a totalidade da formação humana. Assim, longe de indicar um atraso inato ou uma disfunção a ser medicalizada, os comportamentos percebidos como “regressivos” devem ser compreendidos à luz da ausência de condições concretas e históricas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento (Vigotski, 1991; Oliveira, 1993).

Essa compreensão crítica de desenvolvimento humano destoa das formas hegemônicas de respostas adotadas nas escolas. A fala da professora Anastácia, ao destacar a ausência de laudos apesar da presença de sofrimento psíquico, evidencia justamente essa tensão: a escola se vê diante de uma realidade marcada por sofrimento difuso, mas sua resposta tende a ser a busca por diagnósticos, como se apenas eles legitimassem a necessidade de cuidado ou adaptação pedagógica. Essa lógica reduz a complexidade do fenômeno educativo a uma relação linear entre comportamento e transtorno, o que pode comprometer a função emancipatória da educação (Fiorentini & Almeida, 2013).

A professora Anastácia também aponta para um aspecto central nesta análise: o sofrimento psíquico dos estudantes. Ela destaca que a piora não está apenas ligada a laudos formais, mas ao que ela denomina de “*questão psicológica*”, ao mencionar ansiedade e depressão. No entanto, ainda que reconheça o sofrimento, assinala a ausência de laudo, revelando a tensão entre o reconhecimento do sofrimento subjetivo e a necessidade, ou expectativa, de um respaldo técnico-científico para sua validação. Esse trecho evidencia uma dificuldade histórica da escola em lidar com as dimensões afetivas e emocionais do processo educativo – dificuldade essa que, quando não enfrentada criticamente, abre espaço para a

redução da complexidade do sujeito escolar à condição de “portador de um transtorno” (Aranha, 2006; Oliveira & Veiga-Neto, 2010).

O esforço docente aumentou, mas, simultaneamente, o olhar sobre os estudantes busca, de modo mais intenso, explicações que se aproximam do campo clínico: *“os laudos de autismo aumentaram bastante”*. A hipótese levantada pela professora Joana – de que *“antes da pandemia a gente não via tanto caso”* – sugere uma mudança de perspectiva e, possivelmente, uma transferência da escuta pedagógica para uma escuta clínico-psicológica, que pode favorecer ainda mais os processos de medicalização da educação (Collares & Moysés, 1992b; Moysés & Collares, 2013).

A medicalização, nesse contexto, aparece como uma resposta institucionalizada para o sofrimento, tanto dos estudantes quanto dos professores. A fala da professora Bia é sintomática nesse sentido: *“difícilmente vamos entrar numa sala que não tenha pelo menos um aluno laudado, ou, sendo investigado”*. Essa afirmação escancara a naturalização da presença de laudos e CIDs como parte integrante do cotidiano escolar. Embora a professora declare que seu foco está na “parte pedagógica”, e não na medicação e/ou laudo, a própria lógica de diferenciação dos alunos com base em diagnósticos revela o quanto o espaço educativo está sendo atravessado por uma racionalidade clínica, muitas vezes descontextualizada das determinações sociais e históricas que marcam os processos de escolarização (Brandão, 2017).

Ao mesmo tempo, ao dizer que não foca na medicação, mas sim no pedagógico, expressa uma importante resistência à lógica medicalizante. Ainda que envolvida no cotidiano da escola atravessada por laudos e CIDs, essa fala também aponta para a possibilidade de ressignificar o olhar sobre os alunos, deslocando o foco do diagnóstico para a prática educativa. Nesse sentido, a atuação docente pode ser um ponto de ruptura com a normatização das condutas, desde que respaldada por uma compreensão crítica de educação. Contudo, a escola não pode seguir o caminho da terceirização da responsabilidade educativa para o campo da saúde mental, tampouco deve assumir funções clínicas para as quais não está preparada. É urgente investir na formação dos professores para que possam compreender o sofrimento infantil e juvenil em sua totalidade – como expressão das condições materiais, sociais e subjetivas de vida –, e não apenas como déficit individual a ser corrigido (Moysés & Collares, 2013; Oliveira & Veiga-Neto, 2010).

O que falta muitas vezes nessa questão aí, é a família procurar o laudo. Porque, a família precisa ter o laudo, precisa apresentar o laudo para que o Estado ofereça o professor de apoio para o aluno. Antes da pandemia nós tínhamos esse problema de a família demorar a procurar o laudo, o Estado também demora para ofertar o professor

de apoio. Depois da pandemia eu percebo que nesses aspectos não teve evolução nem regressão. [...] Uma coisa que eu percebi conversando com alguns pais é a questão da ansiedade. Muitos alunos não tinham ansiedade, não sofriam com esse transtorno antes da pandemia. E aí, com a pandemia, com o fato de ficar sem ter contato social, ficar preso... eu conversei com alguns pais e eles relataram que os filhos passaram a ter ansiedade. Foi mais questão de saúde mental. E antes da pandemia já era uma coisa que as escolas tinham que ter atenção, agora, depois, ainda mais [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com a professor Otávio).

Esse relato expressa um padrão recorrente nas instituições escolares: a crescente dependência do laudo clínico como condição para garantir o acesso a recursos educacionais específicos, como o professor de apoio. Ao afirmar que “*a família precisa ter o laudo*” para que o Estado ofereça esse apoio, a escola reafirma uma lógica que desloca a responsabilidade pela inclusão para o campo da saúde, especificamente da saúde mental, operando dentro de uma racionalidade medicalizante.

Assim, compreendemos que o foco na obtenção de diagnósticos, como condição para receber apoios institucionais, transforma a demanda pedagógica em uma questão médica, escamoteando a precariedade das políticas públicas educacionais e o subdimensionamento da equipe pedagógica e de apoio (Oliveira & Veiga-Neto, 2010). O professor Otávio menciona que, mesmo após a pandemia, “*nesses aspectos não teve evolução nem regressão*”, sugerindo uma estagnação nas políticas de atenção à diversidade e ao sofrimento psíquico escolar, o que contribui para a cristalização de práticas excludentes.

Ao destacar a ansiedade como uma consequência direta do isolamento social vivenciado na pandemia, o professor reconhece a intensificação do sofrimento mental entre os estudantes. No entanto, mesmo essa percepção é mediada por uma lógica patologizante: a ansiedade é citada como “*transtorno*”, o que demonstra como a linguagem clínica está cada vez mais presente no cotidiano escolar. Embora a preocupação com a saúde mental dos estudantes seja legítima e urgente, a forma como a escola costuma lidar com essas questões revela uma grande dificuldade em propiciar um espaço educativo que acolha e compreenda a subjetividade dos alunos (Aranha, 2006; Patto, 1990).

Mesmo com a presença de psicólogos no espaço escolar, como os(as) integrantes do NAE, as instituições de ensino, muitas vezes, restringem o papel desses profissionais a funções próximas da clínica tradicional, desconsiderando sua formação para atuar de modo coletivo e preventivo. A atuação do(a) psicólogo(a) na escola não deve se limitar ao atendimento individual ou ao encaminhamento para serviços de saúde, mas sim incidir sobre a dinâmica

institucional, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, dialógicas e conscientes das determinações sociais que atravessam o processo educativo (Campos, 2003; Souza, 2011b).

Hoje já fui avisada de vários alunos, agora, depois da pandemia, que começaram a fazer uso de medicação. Tudo devido a ansiedade ou depressão. E muitos que às vezes tinha só o início da ansiedade, pode ser que virou depressão. (Trecho da transcrição da entrevista com a professora Anastácia).

O tensionamento entre o campo educacional e o campo da saúde mental é evidente: enquanto a escola espera uma atuação psicoterapêutica, individualizada e patologizante, a psicologia escolar crítica propõe uma atuação comprometida com a transformação da escola, com a escuta dos diferentes sujeitos e com o enfrentamento coletivo do sofrimento social e psíquico (Souza, 2011a). A ausência de uma compreensão institucional sobre essa perspectiva mantém a escola em um ciclo de terceirização das questões subjetivas e emocionais, alimentando práticas medicalizantes que pouco contribuem para a formação plena dos estudantes.

É muito difícil para uma família hoje, de classe média e baixa, que é nosso público, ter acesso a especialistas educacionais. [...] Eu não transfiro a culpa para o aluno, eu transfiro a culpa para aqueles que são responsáveis por aquele aluno. Família, por exemplo. Mas, eu também não posso transferir a culpa para a família por eles não conseguirem laudos, porque eles não foram instruídos. Então, assim, até chegar na fase em que vão ter um laudo, vão ter alguma coisa que explique o porquê da ausência de compromisso e de querer... é muito complicado. Eu realmente acho que quando a gente tem laudo fica mais fácil. [...] Ao mesmo tempo, não adianta ficar enchendo o aparelho estatal de profissional de apoio. Vem cá, como é que está o PDI [Plano de Desenvolvimento Individual], como o aluno entrou, como saiu? [...] Como posso medir a queixa? Como ela existe, como ela se fundamenta? Já está paramentado aqui. Acho que o laudo, essas questões também, são dicotômicas. O laudo de um especialista, ele não é real às vezes, porque.... não estou duvidando da capacidade, mas qual é a realidade escolar? Aquele profissional que deu laudo, ele consegue entender isso? [...] Pós pandemia aumentou a quantidade de laudos, sabe por que, Camila? Porque o pai passou a observar o filho porque teve que ficar com ele dentro de casa, e passaram a perceber que essa criança não está no seu estado normal. [...] Só que aí eu te pergunto também, como se dá esse laudo? É baseado em que? [...], enfim, está muito complicada a situação pós pandemia. A tendência é de que

a gente não vai conseguir medir [grifos nossos]. (Trecho da transcrição da entrevista com o professor Sr. Incrível).

Escutar o depoimento do professor Sr. Incrível é confrontar-se com as tensões, contradições e impasses vividos cotidianamente nas escolas, especialmente no contexto pós-pandemia. Sua fala, permeada por idas e vindas, revela não apenas a complexidade da realidade que enfrenta, mas também a carência de suporte por parte de políticas públicas. Entre vários aspectos destacados, Sr. Incrível menciona o aumento do número de laudos após o término do período de isolamento social, atribuindo esse fenômeno à convivência mais intensa entre pais e filhos, que possibilitou a percepção de comportamentos considerados atípicos. Essa observação dialoga com as análises de autores como Almeida & Souza (2010) e Sanches & Alves (2011), que identificam na medicalização uma estratégia de individualização dos problemas sociais e escolares, convertendo dificuldades pedagógicas em diagnósticos clínicos. Atribuir um “estado anormal” à criança, como citado pelo professor, indica uma tendência a explicar o comportamento desviante pelo viés biomédico, o que descaracteriza a complexidade das relações escolares e pedagógicas. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural oferece uma contribuição fundamental ao criticar a tendência de reduzir o desenvolvimento humano à lógica do diagnóstico e da intervenção técnica, alertando para a perda do caráter histórico, social e cultural da constituição psíquica (Vigotski, 2007; Patto, 1990).

Outro aspecto que merece destaque é a oscilação presente na fala do professor entre culpabilizar a família (*“eu transfiro a culpa para aqueles que são responsáveis por aquele aluno”*) e reconhecer sua vulnerabilidade estrutural (*“não posso transferir a culpa para a família por eles não conseguirem laudos”*). Essa contradição revela um impasse típico do processo de medicalização: a escola delega à família a busca por soluções clínicas, ao mesmo tempo em que reconhece os limites econômicos e informacionais desse grupo social. Essa tensão dialoga com os estudos de Sanches e Silva (2019), que apontam a medicalização como uma prática que recai desproporcionalmente sobre os alunos das classes populares, intensificando a desigualdade educacional. A dificuldade de acesso a especialistas educacionais, mencionada no início do trecho, reforça esse ponto.

O professor questiona a validade dos laudos: *“o laudo de um especialista, ele não é real às vezes [...] qual é a realidade escolar?”*. Essa crítica é pertinente e revela a desarticulação entre os saberes clínicos e pedagógicos, frequentemente apontada por pesquisadores como Ristum (2010). Ao desconsiderar o contexto escolar e social dos alunos, os diagnósticos podem tornar-se instrumentos de rotulação, reforçando estigmas e desviando o foco das condições reais de ensino e aprendizagem. Diante de relatos de aumento de

diagnósticos e laudos, entendemos que esse é um ponto de atenção. Isso porque, no período pós-pandemia, muitos diagnósticos têm sido feitos com base nas dificuldades de aprendizagem, desconsiderando o contexto vivenciado previamente. Esse modo de trabalho tem afetado o olhar do professor, como temos visto ao longo das análises, tornando-se um olhar cada vez mais clínico.

As falas dos professores entrevistados ilustram como o sofrimento social – potencializado pelas experiências da pandemia – passou a demandar uma resposta imediata da escola e dos professores, os quais, desprovidos de formação e recursos adequados, buscam formas de lidar com essas questões no interior de uma lógica que tende à individualização e à responsabilização subjetiva dos estudantes. A intensificação do olhar clínico sobre os comportamentos escolares – especialmente aqueles que fogem à norma da extroversão e da participação ativa – pode contribuir para a consolidação de práticas medicalizantes, que deslocam o foco das determinações sociais e históricas da vida escolar para explicações centradas na psicopatologização dos alunos.

A concepção medicalizante não se limita, portanto, às políticas educacionais ou à estrutura das secretarias de ensino, mas também atravessa o olhar dos(as) próprios(as) professores(as), que, diante da ausência de suporte efetivo, são pressionados(as) a acolher, diagnosticar e “corrigir” comportamentos dos alunos. Essa tensão é agravada quando o sofrimento dos estudantes, em vez de ser compreendido como manifestação de desigualdades e de exclusão social – acirradas pela pandemia –, é interpretado como desvio individual, passível de encaminhamento para serviços de saúde ou de intervenção psicopedagógica pontual. Esse processo contribui para esvaziar o papel coletivo e formativo da escola, transformando-a em espaço de identificação de problemas e não de construção de soluções sociais.

Dessa forma, é urgente retomar o debate sobre o papel social da educação e o lugar do professor como mediador do conhecimento, defendendo políticas e práticas que considerem a totalidade das condições objetivas e subjetivas que atravessam a vida escolar, sem reduzir os sujeitos escolares a categorias diagnósticas ou sintomas individuais.

Considerações finais

Narrar cada entrevista não foi tarefa simples – e encerrar essa escrita tampouco o é. Passar anos pensando, pesquisando e analisando o período da pandemia no cenário educacional foi uma experiência não apenas desafiadora, mas profundamente marcante. Mesmo buscando retratar as singularidades de cada instituição e o jeito de ser de cada docente, encerramos o trabalho com a sensação de que tudo o que foi vivido por esses profissionais jamais poderia ser expresso inteiramente em palavras. O olhar e a forma como cada participante nos recebeu são impossíveis de esquecer: finalmente, havia alguém disposto a escutar o que viveram, sentiram e tentaram realizar. Afinal, havia espaço para validar, por meio da escuta e da escrita, a experiência carregada de dor, luta e resistência. Este trabalho, portanto, está impregnado de informações, sentidos e significados que, quando relidos em outros tempos, seguramente revelarão novos entendimentos.

Assim, tendo por objetivo analisar os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de medicalização da educação, a partir das vivências de professores(as) de Escolas Públicas de Educação Básica do noroeste do Estado de Minas Gerais, este estudo buscou propiciar um espaço seguro para que os(as) participantes compartilhassem suas experiências e vivências. Sete professores(as) contribuíram por meio de entrevistas, e acompanhamos, ainda, seus fazeres na atuação diária nas escolas.

As falas dos(as) docentes nos conduziram de volta ao sofrimento coletivo vivido durante a pandemia, mas também mostraram caminhos de resistência: formas de (re)pensar o modo de ser e de atuar, tanto consigo próprios(as) quanto com os demais sujeitos do processo educativo. Compreendemos, ao longo da pesquisa, que investigar os impactos nos processos de medicalização da educação exigia mais do que apenas mapear sintomas de adoecimento: era necessário, sobretudo, entender os sentidos atribuídos à prática docente em um contexto profundamente atravessado por mudanças e incertezas.

Essa compreensão dialoga com os caminhos já iniciados na pesquisa desenvolvida no mestrado, em que tivemos como foco de investigação a criação de práticas desmedicalizantes coletivas, com docentes, e por meio da mediação de recursos estéticos (Arte). Como desdobramento desses estudos, e sendo interpeladas diretamente pelos efeitos da pandemia de COVID-19, elaboramos a hipótese de que os impactos causados por esse período nos(as) docentes poderiam ter levado ao fortalecimento da medicalização, gerando mudanças na forma

de pensar, olhar e trabalhar com os alunos – algo que, na pesquisa anterior, vimos que é possível ser feito de forma coletiva, fomentando diversas reflexões e transformações.

A perspectiva teórica que sustentou este estudo foi a Psicologia Histórico-Cultural, com base nos conceitos desenvolvidos por Vigotski (1996) e Leontiev (1978b), para compreender a constituição social do psiquismo humano. Em particular, exploramos o conceito de sentido pessoal e o papel do motivo na organização da atividade pedagógica. Desse modo, a análise dos impactos da pandemia nos processos de medicalização também exigiu captar as transformações na constituição subjetiva dos(as) docentes e nos sentidos atribuídos ao seu trabalho.

A escolha metodológica pelas entrevistas semiestruturadas revelou-se adequada ao contexto investigado. Embora outros métodos coletivos fossem possíveis, a fragilidade do senso de coletividade naquele momento tornaria difícil uma abertura espontânea em dinâmicas grupais. Assim, as entrevistas individuais permitiram escutas sensíveis às vulnerabilidades, preservando a singularidade da experiência de cada participante.

Essa escuta individualizada também possibilitou acessar aspectos mais profundos da experiência docente durante a pandemia, revelando como as esferas pessoal e profissional da existência humana, embora se apresentem em contextos distintos, constituem uma totalidade indissociável (Leontiev, 1978b). A forma como cada participante significou o que viveu durante a pandemia, e como se reconhece no momento presente, é marcada pelas múltiplas dimensões da vida. As narrativas docentes revelaram intensos processos de adoecimento emocional e físico, diagnósticos muitas vezes confusos, uma potente invasão da vida privada pelo trabalho docente remoto e sentimentos de esvaziamento da função docente. Esses elementos se tornaram marcas profundas, integrando o que aqui chamamos de olhar-professor, conceito elaborado a partir da pesquisa de mestrado previamente mencionada.

A leitura do olhar docente, nesta tese, ganhou contornos mais definidos a partir da pergunta: *“O que você pôde perceber que mudou, ao voltar para as aulas presenciais?”*. Essa questão suscitou reflexões densas, favorecendo elaborações subjetivas mais complexas, a recordação de experiências significativas e a ressignificação do vivido. Essa pergunta se revelou central para a investigação, ao permitir a compreensão de marcos históricos que seguirão impactando a educação nas próximas décadas e ao evidenciar a urgência de transformar os modos de pensar e atuar na escola.

Antes de seguirmos, é importante esclarecer a escolha pelo termo **“marco histórico”** para nomear os eventos identificados nos relatos analisados. Tal escolha decorre da compreensão, sustentada pela Teoria Histórico-Cultural, de que os fenômenos sociais –

incluindo os educacionais – são constituídos historicamente e carregam em si a dinâmica dialética entre passado, presente e futuro. Sendo assim, cada marco nomeado não se reduz a um simples acontecimento pontual, mas representa uma síntese de processos sociais mais amplos, que, ao emergirem em determinado momento, reconfiguram práticas, sentidos e estruturas na experiência educacional.

Esses marcos tornam-se históricos não apenas por terem ocorrido em um tempo específico, mas, sobretudo por expressarem contradições sociais relevantes, influenciarem significativamente a organização do processo educativo e projetarem efeitos duradouros nas formas de ensinar, aprender e se relacionar na escola.

No contexto da pandemia, essas marcas ganham densidade histórica ao se constituírem como nós críticos de transformação, que evidenciam, intensificam e reorganizam elementos como a medicalização, a regulação das emoções e a redefinição de normalidade no espaço escolar. Ao serem destacados como marcos, passam a ser reconhecidos como vetores de mudanças estruturais, cujos efeitos reverberam para além do evento que os originou, contribuindo para a configuração de novas formas de subjetivação e de práticas institucionais na educação.

Assim, nomear esses acontecimentos como marcos históricos não se trata de um recurso retórico exagerado, mas de um posicionamento teórico-metodológico coerente com a abordagem teórica que embasa esse estudo, a qual compreende o humano em permanente desenvolvimento e em constante relação com os contextos históricos e sociais em que está inserido.

Desse modo, ao sintetizar as compreensões construídas a partir dos relatos, identificamos cinco marcos históricos que se configuram como elementos estruturantes da experiência educacional contemporânea, marcados pela pandemia e que fortalecem a medicalização da educação. O **primeiro** deles diz respeito à intensificação do **olhar clínico** sobre os alunos e sobre si próprios. A pandemia, ao expor de maneira brutal os sofrimentos psíquicos e emocionais tanto de estudantes quanto de professores(as), instaurou nas escolas um discurso centrado na saúde mental, porém mediado por práticas medicalizantes. Como destacam os estudos críticos da medicalização (Collares & Moysés, 1992a; Moysés, 2001), há uma tendência crescente de reduzir questões sociais e educacionais a problemas individuais, patologizados. Esse movimento se acentuou no contexto pandêmico, modificando de forma significativa os modos de compreender e conduzir os processos educativos.

O **segundo** marco histórico relevante refere-se ao **aprofundamento das desigualdades educacionais**. No contexto da pandemia, a falta de acesso a recursos tecnológicos, a ausência

de políticas públicas eficazes e o despreparo para o ensino remoto escancararam as lacunas estruturais da educação pública no Brasil. Esse abismo social impactou diretamente o trabalho docente, que se viu diante de estudantes com níveis de aprendizagem ainda mais heterogêneos, aumentando a sobrecarga de trabalho e a sensação de impotência entre os(as) professores(as). Esse cenário contribuiu para o sentimento de desesperança e a perda de sentido no trabalho pedagógico, aspecto que pode ser compreendido à luz das contribuições de Leontiev (1978b), ao enfatizar a centralidade da atividade orientada por motivos e sentidos na constituição da subjetividade.

Paralelamente, essa intensificação das desigualdades contribuiu para o avanço dos processos de medicalização da educação. A heterogeneidade acentuada das aprendizagens passou a ser frequentemente interpretada como expressão de déficits individuais, deslocando o foco das determinações sociais para diagnósticos clínicos e patologizantes (Collares & Moysés, 1992b; Moysés, 2001). Como aponta Patto (1997), a tendência histórica da escola em atribuir ao indivíduo as causas do fracasso escolar se intensifica em contextos de crise social, consolidando práticas medicalizantes e mascarando as raízes estruturais dos problemas educacionais.

Um **terceiro** marco histórico importante é a crescente **inserção da Psicologia Escolar nas instituições de ensino**, materializada em políticas como a Lei 13.935/2019 e a Lei Estadual de Minas Gerais nº 23.796/2021, que regulamentaram a presença de psicólogos(as) na educação básica. No entanto, conforme observado nas falas dos(as) docentes, a compreensão do papel da psicologia na escola ainda é incipiente e, muitas vezes, reduzida à expectativa de que o(a) profissional atue de forma clínica, individualizando questões que são, na verdade, coletivas e estruturais. Essa concepção limitada da atuação do(a) psicólogo(a) na escola contribui para a perpetuação da medicalização da educação, ao inviabilizar práticas coletivas e críticas com potencial de transformar a realidade escolar (Patto, 1997). Assim, vemos que ainda se espera do(a) psicólogo(a) a reprodução de práticas clínicas, patologizando comportamentos e demandas próprias do contexto educativo. Esse cenário, já agravado pela experiência pandêmica, evidencia a urgência de uma formação crítica tanto de psicólogos(as) quanto de educadores(as), capaz de romper com perspectivas individualizantes e promover uma atuação comprometida com aspectos sociais do processo educativo.

Ademais, autoras como Viegas (2009) problematizam a própria inserção da psicologia na escola, indicando que, muitas vezes, a simples presença do(a) psicólogo(a) pode reforçar a lógica medicalizante. Assim, não apenas a atuação, mas a expectativa social criada em torno da presença do(a) psicólogo(a) já opera uma captura clínica dos problemas educacionais,

podendo levar à naturalização de práticas individualizantes. Viegas (2009) e Patto (1997) alertam que há uma tendência em considerar que qualquer profissional – sem formação crítica específica – poderia assumir essas funções, o que evidencia uma visão funcionalista e reduzida da Psicologia Escolar, descolada de seu potencial transformador.

Como **quarto** marco histórico, temos a **redefinição dos espaços e tempos escolares**. A experiência do ensino remoto dissolveu as fronteiras entre o tempo de trabalho e o tempo pessoal dos(as) docentes, fenômeno que persistiu, em certa medida, mesmo após o retorno às aulas presenciais. O trabalho invadiu o espaço doméstico, alterando a percepção do que é o “tempo escolar” e gerando consequências profundas para a saúde mental e a identidade profissional dos(as) professores(as). Essa reconfiguração evidencia a intensificação da lógica neoliberal no campo educacional, na qual a flexibilização e a autogerência são impostas como novas normas do trabalho docente (Dardot & Laval, 2016).

Assim, é possível afirmar que a lógica neoliberal mercadológica penetrou profundamente nas instituições escolares, fomentando a priorização dos resultados em detrimento do processo de ensino e aprendizagem, e valorizando modelos meritocráticos de avaliação e sucesso (Dale, 2010; Laval, 2004). Nesse contexto, o fracasso escolar passa a ser interpretado como responsabilidade individual do(a) aluno(a) ou do(a) docente, desconsiderando as determinações sociais e estruturais. Esse deslocamento da análise social para a culpabilização individual cria um terreno fértil para os processos de medicalização da educação, na medida em que dificuldades de aprendizagem, comportamento ou desempenho são rapidamente associadas a diagnósticos clínicos e patologizantes, em vez de serem compreendidas em sua complexidade histórica, social e educacional. Assim, a lógica neoliberal não apenas precariza o trabalho docente, mas também legitima práticas medicalizantes ao individualizar problemas coletivos.

E, como **quinto** e último marco, destaca-se a **emergência dos afetos como dimensão central da prática pedagógica**. Embora tradicionalmente negligenciada, a dimensão afetiva ganhou visibilidade durante e após a pandemia, evidenciando a necessidade de práticas educativas que reconheçam o estudante como sujeito integral. No entanto, a apropriação desse reconhecimento pelas lentes da clínica e da medicalização, em vez de promover práticas emancipatórias, reforçou a patologização das expressões humanas e dificultou a construção de respostas pedagógicas verdadeiramente transformadoras (Vigotski, 2004).

Sendo assim, com os afetos, sentimentos e a saúde mental ganhando espaço nas escolas, majoritariamente sob o viés clínico e individualizante, o que temos é um afastamento da perspectiva histórica, social e coletiva necessária para compreender o sofrimento docente e

discente. Tal tendência é preocupante, pois reforça a culpabilização do indivíduo e alimenta a ampliação dos processos de medicalização da educação. Dessa forma, reafirma-se a importância de uma abordagem crítica que compreenda o psiquismo como resultado da atividade humana mediada socialmente e historicamente. Somente a partir de uma compreensão histórica e social será possível pensar práticas educativas que resistam à lógica da medicalização e promovam sentidos mais amplos e emancipatórios para o trabalho docente (Vigotski, 1996).

Esses marcos históricos, visíveis nas entrevistas, demonstram que o trabalho docente atravessou transformações profundas e que a educação pública brasileira enfrenta desafios que exigem novas formas de organização pedagógica, de resistência política e de produção coletiva de sentidos. A pandemia não apenas expôs as fragilidades pré-existentes, mas também instituiu novas determinações que moldarão o futuro da escola, da formação docente e das relações educativas nos anos vindouros.

No decorrer da análise, também ficou evidente que as ações pedagógicas dos(as) docentes precisam estar organizadas e sistematizadas, de modo a possibilitar a constituição da atividade de ensino como eixo central do processo educativo (Leontiev, 1978c). Durante o isolamento social, isso foi interrompido: os(as) professores(as) receberam materiais prontos, muitas vezes inadequados, elaborados sem a mediação crítica necessária. Para que a atividade docente tenha sentido pessoal, ela deve ser construída a partir de significações sociais e experiências concretas. A pandemia, ao fragmentar essa relação, gerou sofrimento, desesperança e a perda do sentido do trabalho docente. Tivemos relatos de professores que desejam parar de lecionar.

Com isso, a análise das entrevistas evidencia que os processos de medicalização se sustentam em mecanismos que promovem a alienação do docente em relação à sua própria prática e aos sentidos históricos que a constituem. Quando a atividade de ensino deixa de ocupar o lugar central na organização do trabalho pedagógico, os(as) professores(as) tornam-se vulneráveis à fragmentação de sua identidade profissional, favorecendo processos de sofrimento e adoecimento.

Em uma sociedade estruturada por antagonismos de classe, como nos lembra Freire (2000), os(as) professores(as) enfrentam condições de vida e trabalho que favorecem a alienação, esvaziando a prática educativa de seu potencial formativo. Quando a prática docente perde sua vinculação com os sentidos históricos da educação – a transmissão e reelaboração crítica do conhecimento humano –, abre-se espaço para o fortalecimento de lógicas

medicalizantes, que reduzem o sofrimento a questões individuais, desconsiderando seus determinantes sociais.

Diante disso, podemos afirmar que um dos fatores que mais potencializou os processos de sofrimento e/ou adoecimento, assim como a medicalização no período da pandemia, foi a culpabilização das experiências vividas no contexto social pelos sujeitos, pois eles passaram a ser vistos como microempresários de si mesmos, em uma aceleração da prática que já acontecia antes: gerir seu próprio capital físico e afetivo, buscando melhorar cada pequena falha que apresentavam.

No contexto brasileiro, a lógica neoliberal e a medicalização da vida formaram uma dupla potente, reforçando a precarização das relações de trabalho, na qual a segurança no emprego é reduzida e a competitividade é exacerbada. Os trabalhadores se veem compelidos a demonstrar continuamente sua dedicação e produtividade, temendo algum tipo de retaliação. Essa insegurança econômica e profissional intensifica a pressão para estar sempre disponível, agravando o impacto na saúde mental (Moronte, 2020). A ausência de políticas robustas de proteção ao trabalhador e a fragilidade das regulamentações laborais no Brasil agravam essa situação. Sem a garantia de limites claros entre trabalho e tempo pessoal, e sem mecanismos eficazes de apoio à saúde mental, os trabalhadores ficam à mercê das exigências neoliberais de produtividade incessante. A falta de suporte adequado contribui para a normalização da ideia de disponibilidade constante, perpetuando um ciclo de desgaste mental e físico. A escola, como parte dessa sociedade, não sai ilesa de tais transformações; muito pelo contrário, entra na mesma lógica de funcionamento.

No caso dos(as) professores(as) entrevistados(as), o sofrimento manifestado revelou-se como expressão objetiva de um processo de individualização e responsabilização subjetiva dos próprios limites e adoecimentos. A pandemia não apenas exacerbou os fatores já existentes de precarização do trabalho docente, mas também sedimentou uma cultura de culpabilização dos sujeitos por seus próprios limites e adoecimentos. Ao serem impossibilitados de realizar plenamente sua atividade pedagógica, como formulada a partir dos conceitos de atividade e sentido pessoal em Leontiev (1978b), os(as) docentes passaram a experimentar uma ruptura entre seus motivos profissionais e as possibilidades reais de ação, o que favoreceu a perda de sentido do trabalho e a intensificação do sofrimento psíquico.

Essa ruptura reforçou e reforça a alienação do trabalho docente, pois, em vez de transformar as condições de produção da prática pedagógica, desloca-se o foco para intervenções terapêuticas individualizantes, muitas vezes centradas na adaptação dos sujeitos a um contexto hostil. Como apontam Patto (1997) e Moysés (2001), a medicalização opera

como uma estratégia ideológica que desvia a atenção das determinações sociais e políticas da precarização da educação pública ao individualizar os efeitos do fracasso escolar e deslocar a responsabilidade para os sujeitos, especialmente alunos e professores.

Outro aspecto identificado nas entrevistas foi a internalização desse discurso de culpabilização pelos próprios docentes. Muitos relataram sentimentos de inadequação, fracasso e impotência diante das dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto e no retorno ao presencial. Esse movimento revela como a lógica neoliberal se infiltra nos processos subjetivos, promovendo a autovigilância, a culpa e a crença de que o sucesso ou o fracasso dependem exclusivamente dos esforços individuais (Dardot & Laval, 2016). Para a Teoria Histórico-Cultural, essa dinâmica compromete gravemente a constituição da subjetividade, pois impede a elaboração crítica da realidade e bloqueia a possibilidade de ação transformadora.

Diante disso, reafirmamos que o sofrimento dos(as) professores(as) não pode ser interpretado como expressão de fragilidades individuais, mas sim como resultado de processos sociais e históricos que atravessam as vivências profissionais e pessoais (Vigotski, 2001a). Contudo, o presente estudo aponta que, no contexto pandêmico, a tendência foi a medicalização dessas manifestações de sofrimento, com a transferência da atenção das condições objetivas para a suposta incapacidade dos sujeitos em lidar com as adversidades.

Compreender esses processos é fundamental para propor estratégias de enfrentamento à medicalização e ao adoecimento docente. Retomar a centralidade da atividade pedagógica enquanto prática carregada de sentido, vinculada a motivos coletivos e socialmente significativos, configura-se como um dos principais desafios para a superação das condições atuais de precarização e alienação do trabalho docente. É necessário resgatar o potencial emancipatório do trabalho docente, promovendo condições concretas para a construção de práticas educativas que afirmem a vida, a coletividade e a transformação social.

Elementos como os marcos históricos e políticos supracitados, as relações institucionais, os vínculos interpessoais e os condicionantes sociais estão intrinsecamente relacionados aos mecanismos medicalizantes da educação, e foram trazidos pelos docentes em suas falas, ancoradas nas dificuldades do cotidiano escolar (Silva, 2017). Isso enriqueceu a análise sobre os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de medicalização, objetivo central desta pesquisa. No entanto, é necessário destacar que as entrevistas nos permitiram apenas vislumbrar os primeiros sinais de um processo de tomada de consciência sobre o vivenciado. Não foi possível avaliar mudanças efetivas nas práticas cotidianas, pois o tempo de execução da pesquisa foi insuficiente para acompanhar processos de transformação mais

profundos, que com certeza demandariam mais tempo e esforços coletivos. Portanto, esta pesquisa tem potencial para se estender em novos estudos que trabalhem diretamente com as marcas das vivências pandêmicas, com vistas à construção de práticas desmedicalizantes e à transformação do olhar-professor.

Além disso, essa pesquisa escancara a necessidade de avançar em novas investigações que não apenas descrevam os impactos da pandemia, mas que proponham intervenções práticas, coletivas e críticas. O desafio está em possibilitar espaços de escuta, análise e ação coletiva, promovendo a superação das tendências individualizantes e resgatando a dimensão histórica e social da educação. Como desdobramento, é imprescindível investir em processos formativos que resgatem a função social da escola, o caráter histórico da prática docente e o papel coletivo da subjetividade na educação. Para isso, inspira-nos o legado de autores como Vigotski (1996), Leontiev (1978b) e Patto (1997), que, cada um a seu modo, reafirmam que a transformação do sujeito e da sociedade são processos inseparáveis.

Nesse contexto, retomamos Vigotski (2001a), que nos lembra que os seres humanos não atuam e transformam somente o mundo e suas relações por meio de sua atividade, mas também transformam a si mesmos. Que esta pesquisa seja, assim, uma semente para a construção de práticas psicológicas e pedagógicas desmedicalizantes, emancipatórias e profundamente humanas – práticas que compreendam o sofrimento não como um fracasso individual, mas como um chamado coletivo à transformação da escola e da sociedade. Entendemos que esse é o caminho para a desmedicalização da educação. O desafio está posto: cabe a nós aceitá-lo e seguir na luta pela desmedicalização da escola e do ensino.

Concluimos, expondo que a tese que defendemos aqui é a de que os processos de medicalização foram intensificados pela pandemia de COVID-19, na medida em que os impactos causados pelo isolamento social, pela acentuada precarização do trabalho docente e pela desorganização do trabalho pedagógico deixaram de ser compreendidos em sua complexidade histórica e social, sendo deslocados para a esfera da responsabilização individual.

Isso gerou uma reconfiguração no olhar docente, que passou a ser atravessado por discursos clínicos e patologizantes, impactando profundamente a forma de pensar, perceber e se relacionar com os(as) alunos(as). As transformações nos sentidos atribuídos ao trabalho, no modo de organizar a atividade pedagógica e na interpretação das dificuldades escolares expressam esse movimento.

Assim, a pandemia de COVID-19 não apenas acentuou práticas medicalizantes já existentes, como também consolidou novas formas de subjetivação docente, em que a dor e o

sofrimento passaram a ser interpretados prioritariamente sob a ótica da saúde mental individual, fragilizando a construção de respostas coletivas, políticas e educativas.

Reafirmamos, portanto, que compreender e enfrentar a medicalização da educação exige reconhecer os determinantes históricos e sociais que atravessam o trabalho docente, bem como criar espaços pedagógicos que resgatem o sentido coletivo da escola, da aprendizagem e da ação transformadora.

Referências

- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). A técnica de construção de núcleos de significação: um caminho possível na análise de entrevistas em abordagem qualitativa segundo a psicologia histórico-cultural. *Ciência & Cognição*, 8(1), 204–218.
- Almeida, L. R., & Souza, R. V. (2010). *Medicalização da vida escolar: concepções e práticas em questão*. São Paulo, SP: Editora Mercado de Letras.
- Alves, L. (2020). Educação remota: entre a ilusão e a realidade. *Interfaces Científicas - Educação*, 8(3), 348–365. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p348-365>
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* (5ª ed.). Artmed.
- Andrade, L. R. M., & Campos, H. R. (2024). Vivência/perejivânie como unidade dinâmica da consciência: articulação de compreensões à luz do sistema teórico de Vigotski. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 16(3), 729–743. <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.59249>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In: M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes (Orgs.). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M. (2013). *A atuação do psicólogo escolar: Concepções e práticas na perspectiva histórico-cultural*. Cortez.
- Antunes, R.; Praun, L. (2015). A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set.
- Antunes, R. (Org.). (2019). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV: Trabalho digital, autogestão e expropriação da vida*. Boitempo.
- Aranha, M. S. F. (2006). *O olhar do professor: O que é normal e o que é patológico na escola*. Cortez.
- Asbahr, F. da S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político-pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. 199f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Asbahr, F. da S. F., & Lopes, J. S. (2006). "A culpa é sua". *Psicologia USP*, 17(1), 53-73. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642006000100005>.

- Asbahr, F. S. F. & Souza, M. P. R. (2014). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. *Estudos de Psicologia* (UFRN), 19 (3), pp.157-238.
- Baranauskas, M. C. C., & Valente, J. A. (2013). Informática na educação, valores e o educacionalmente desejável. *Tecnologias, Sociedade e Conhecimento*, 1(1), 1–9. <https://doi.org/10.20396/tsc.v1i1.14695>
- Barbosa, F. M., & Silva, S. M. (2011). Reflexões sobre uma proposta de atuação inovadora em psicologia escolar. *Revista Horizonte Científico*, 5(2), 1-17.
- Barkley, R. A. (2008). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: manual para diagnóstico e tratamento (3ª ed., Ronaldo Cataldo Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Basso, I. S. (1998). Significado e Sentido do trabalho docente. *Caderno CEDES*. 19 (44).
- Becker, F. (2014). *Tecnologias digitais na educação: desafios e possibilidades*. Editora XYZ.
- Beisiegel, C. de R. (2005). A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Liber Livro.
- Beltrame, M. M., & Boarini, M. L. (2013). Saúde Mental e Infância: reflexões sobre a demanda escolar de um CAPSi. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(2), 333-349. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932013000200007>
- Berlinguer, G. (1994). *A saúde é um direito?*. Editora Fiocruz.
- Boarini, M. L., & Borges, R. F. (1998). Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Estudos de Psicologia* (Natal), 3(1), 83-108. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1998000100005>
- Brandão, Z. (2017). A patologização da educação: estratégias de medicalização das dificuldades escolares. In A. S. Moysés & M. C. Collares (Orgs.), *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos* (pp. 95–112). São Paulo: GMC.
- Brasil. (2017a). Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm
- Brasil. (2017b). Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm

- Brasil. (2019). Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm
- Brasil. (2020a). Medida Provisória nº 936, de 1º de abril de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Mpv/mpv936.htm
- Brasil. (2020b). Lei nº 14.020, de 6 de julho de 2020. Institui o Programa Emergencial de Manutenção do Emprego e da Renda. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/14020.htm
- Brasil. (2020c). *Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus (Covid-19). *Diário Oficial da União*. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>
- Brown, T. E. (2007). Transtorno de déficit de atenção: a mente desfocada em crianças e adultos (H. Magri Filho, trad.). Porto Alegre: Artmed
- Buckingham, D. (2009). Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação & Educação*, 14(1), 41–50. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v14i1p41-50>
- Buckingham, D. (2010). Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. *Educação & Realidade*, 35(3), 37–58. <https://doi.org/10.1590/S0100-31432010000300004>
- Buiatti, V. P. (2005). A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Recuperado de [http://www.pgpsi.ip.ufu.br/sites/pgpsi.ip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/DissertacaoVivia nePradoBuiattiMarcal.pdf](http://www.pgpsi.ip.ufu.br/sites/pgpsi.ip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/DissertacaoVivia%20nePradoBuiattiMarcal.pdf).
- Buiatti, V. P., & Serrati, C. S. M. (2017). A queixa escolar: os olhares e as vozes das famílias. In: C. G. Prado, F. D. A. Silva, & V. A. de Souza. (Orgs.). *História, Políticas e Práticas Educativas: olhares sobre a docência e a gestão* (pp. 347-375). Ituiutaba: Barlavento.
- Calve, T. M.; Rossler, J. H.; Silva, G. L. R. (2015). A aprendizagem escolar e o sentido pessoal na Psicologia de A. N. Leontiev. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 19 (3). Setembro/Dezembro, p. 435-444.
- Campos, R. H. F. (2003). A Psicologia Escolar e o compromisso com a transformação da escola. *Cadernos Cedes*, 23(61), 24–39. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100004>

- Candau, V. M. F. (2000). *A pedagogia da repetência e da progressão continuada: dois lados da mesma moeda?* *Revista Educação e Realidade*, 25(2), 77–94.
- Caponi, S. (2020). Covid-19 no Brasil: entre o negacionismo e a razão neoliberal. **Estudos Avançados**, v. 34, n. 99, Maio, p. 209–224.
- Carcanholo, M. D. (2008). Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. *Revista de Economia Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 247-272.
- Carvalho, T. L., Oliveira, E. C. de, & Ribeiro, M. I. S. (2020). Políticas de morte nas educações instituídas e contágios insurgentes em contextos pandêmicos. In F. F. N. Insfran, P. A. do Prado, S. E. F. Faria, T. A. Ladeira, & T. A. Sentineli (Orgs.), *Fraturas expostas pela pandemia: Escritos e experiências em educação* (pp. 22–38). Encontrografia.
- Checchia, A. K. A. (2015). *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas Licenciaturas*. Tese de doutorado. Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Chauí, M. de S. (1980). Ideologia e educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 5, p. 24-40.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992a). *A institucionalização do fracasso escolar*. Autores Associados.
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992b). A criança “hiperativa” na escola: entre a medicina e a educação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8(3), 411–430. <https://doi.org/10.1590/S0102-37721992000300009>
- Coll, C., & Monereo, C. (Eds.). (2010). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Ediciones Morata.
- Conselho Estadual de Educação de São Paulo. (1997). *Parecer CEE N.º 9/97: Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental*. Recuperado de http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0822-0830_c.pdf
- CONITEC – Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias no Sistema Único de Saúde. Relatório de Recomendação n. 601, de março de 2021. Recuperado de http://conitec.gov.br/images/Relatorios/2021/20210319_Relatorio_601_metilfenidato_lis_dexanfetamina_TDAH.pdf. Acesso em 16 de novembro de 2021.
- Costa, S. R. S., Duqueviz, B. C., & Pedroza, R. L. S. (2015). Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(3), 603–610. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>

- Cupani, A. (2013). *Filosofia da tecnologia: Um convite* (2ª ed.). Universidade Federal de Santa Catarina.
- Cysneiros, P. G. (1999). Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? *Informática Educativa*, 12(1), 11–24.
- Dale, R. (2010). *Schooling, citizenship and the myth of the meritocracy*. *Citizenship, Social and Economics Education*, 9(1), 3–9. <https://doi.org/10.2304/csee.2010.9.1.3>
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.
- Davidov, V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Davidov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: Investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso.
- Dourado, L. F. (2017). *Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas*. *Educação & Sociedade*, 38(139), 385-404.
- DSM IV-TR. (2003). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (4ªed., Texto revisado). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº 71, 79-115.
- Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, 24 (62), 44-64.
- Ehrenberg, A. (2010). O indivíduo sob perfusão. In: Ehrenberg, A. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida, SP: Idéias & Letras. p.131-170.
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C.. (2010). Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia histórico-cultural. *Cadernos De Pesquisa*, 40(139), 121–146. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000100007>
- Elkonin, B. D. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico e la infancia: In: Davydov, V.; Shuare, M.. *La psicologia evolutiva y pedagogia em la URSS: antologia*. Moscú: Editorial Progreso, p. 104-124.

- Esteve, J. M. (1999). *O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores* (D. C. Cavicchia, Trad.). EDUSC.
- Facci, M. G. D.; Leornado, N. S. T.; Alves, E. R. S. (2020). Retrato do adoecimento e da medicalização de docentes no ensino superior: algumas reflexões1. In: Insfran, F. F. N.; Prado P. A. do; Estéfany S.; F. Faria.; Ladeira, T. A.; Sentineli T. A.. (Org.). *Fraturas Expostas pela Pandemia: Escritos e experiências em educação*. 1ed.Campos dos Goytacazes - RJ: Encontrografia, v. 1, p. 1-324.
- Facci, M. G. D. (2004). Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados.
- Ferreira, S. A., & Aguiar, W. M. J. (2010). Subjetividade e trabalho docente: contribuições da psicologia histórico-cultural. *Educação e Pesquisa*, 36(2), 413–426. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000200010>
- Fiorentini, D., & Passos, C. L. B. (2013). *Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: Período 2001–2012*. Faculdade de Educação da Unicamp.
- Fontes, V. (2017). Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Revista Marxismo e Modernidade*, 5(8), 1–15.
- Fórum sobre Medicalização. (2019). Manifesto desmedicalizante e interseccional: “existirmos, a que será que se destina?” Anais Seminário Internacional A Educação Medicalizada, 1(1), 12-20. Recuperado de <http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/235>.
- Franco, A. de F., Mendonça, F. W., & Tuleski, S. C. (2020). Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, 31(esp.1), 38–59. <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8289>
- Freire, P. (1981). *Pedagogia do oprimido* (17ª ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (21ª ed.). Paz e Terra.
- Freitas, L. C. (2018). *A precarização do trabalho docente e a resistência dos professores no Brasil*. *Educação & Realidade*, 43(3), 793-813.
- Frigotto, G. (2011). *A produtividade da escola improdutiva: Ensaio sobre a dualidade da educação no Brasil*. Cortez.

Frigotto, G. (2018). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

Frigotto, G. (2021). Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 13(1), 636–652. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.44442>

Galeano, E. (1989). *As veias abertas da América Latina* (14ª ed.). Paz e Terra.

Galvão, A. C., & Saviani, D. (2021). Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. *Universidade e Sociedade*, 31(67), 36-47. Recuperado de <https://sintese.org.br/educacao/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>

Garcia, R. L. (2012). *Psicologização e medicalização da educação: entre práticas discursivas e processos de subjetivação*. *Educação & Sociedade*, 33(119), 731–748. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300004>

Gatti, B. A., Barretto, E. S. de S., & André, M. E. D. A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO.

Gatti, B. A. (2021). Trabalho docente na pandemia: entre precariedade e reinvenção. *Revista Educação & Sociedade*, 42, e239703. <https://doi.org/10.1590/es.239703>

Goés, M. C. (2002). Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. Souza (Orgs.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Gomes, C. A. V., & Pedrero, J. N. (2015) Queixa Escolar: encaminhamentos e atuação profissional em um município do interior paulista. *Psicologia: ciência e profissão*, 35(4), 1239-1256. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002192013>.

Gramsci, A. (2014). *Cadernos do cárcere* (Vols. I–IV). Civilização Brasileira.

Guarido, R. (2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151–161. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022007000100010>

Haidt, J. (2024). *A geração ansiosa: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais* (D. F. da Costa, Trad.). Alfragide: D. Quixote. (Trabalho original publicado em 2023)

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2012). *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. *Journal of Economic Growth*, 17(4), 267-321.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. In: **Educause Review**. Educause Review. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 11 maio 2020.
- Insfran, F., Ladeira, T. A., & Faria, S. E. F. (2020). Fracasso escolar e medicalização na educação: A culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. *Movimento - Revista de Educação*, 7(15). <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.43073>
- Insfran, F.; Muniz, A. (2020). Maternagem e COVID-19: desigualdade de gênero sendo reafirmada na pandemia. In: Oliveira, F. A. G.; Dias, M. C.; Gonçalves, L. (Orgs.). COVID-19 e Desafios Contemporâneos da Saúde Coletiva e Bioética. **Diversitates Int. J.**, v. 12, n. 1, p. 26-47, jun./dez.
- Jacomini, M. A.. (2014). Avaliação da aprendizagem em tempos de progressão continuada: o que mudou? Um estudo de teses e dissertações sobre o tema (2000-2010). *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 22(84), 807–828. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000300010>
- Kenski, V. M. (1998). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação*. Papirus.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8ª ed.). Papirus.
- Kosik, K. (1969). *Dialética do Concreto*. (Neves, C. & Toríbio, S., Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1963).
- Kubitschek, J. (1957) Reforma do Ensino Primário com base no sistema de Promoção Automática., *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 27 (65), 141-145.
- Laval, C. (2004). *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Laval, C. (2019). *A escola não é uma empresa: Neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Boitempo.
- Leal, ZF. de R, G. (2010). Educação escolar e constituição da consciência: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural (Tese de doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Leite, D.M. (1999). Promoção Automática e adequação do currículo ao desenvolvimento do aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, 19. São Paulo, 5-24.

- Leite, H. A., & Tuleski, S. C.. (2011). Psicologia Histórico-Cultural e desenvolvimento da atenção voluntária: novo entendimento para o TDAH. *Psicologia Escolar E Educacional*, 15(1), 111–119. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100012>
- Leonardo, N. S. T., & Suzuki, M. A.. (2016). Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. *Fractal: Revista De Psicologia*, 28(1), 46–54. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1161>
- Leonardo, N. S. T. (2020). *Relatório de estágio pós-doutoral* [Relatório de pós-doutorado não publicado]. Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
- Leontiev, A. N. (1978a). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (1978b) *Actividad, conciencia e personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre. Leontiev, A. N. (1978). *Atividade, consciência, personalidade* (M. S. Cunha, Trad.). Editora Moraes.
- Leontiev, A. N. (1978c). *O desenvolvimento do psiquismo*. Tradução de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, Conciencia, Personalidad*. Habana: Editorial Pueblo y Educación. (Obra original publicada em 1975).
- Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo* (2ª ed.). Centauro.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Editora 34.
- Lima, R. C. (2021). Normalidade e patologia nas classificações psiquiátricas: dos transtornos mentais infantojuvenis à síndrome da criança normal. In E. C. de Oliveira, L. S. Viégas, & H. S. Messeder Neto (Orgs.), *Desver o mundo, perturbar os sentidos: Caminhos na luta pela desmedicalização da vida* (pp. 79–100). EDUFBA.
- Longarezi, A. M. & Franco, P. L. J. (2013). Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (1), pp. 92-109.
- Luria, A. R. (1988). *Pensamento e linguagem: aspectos do desenvolvimento psicológico*. São Paulo: Martins Fontes.
- Luria, A. R. (1991). Atenção. In: Luria, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Vol.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Cap. I, p. 01-38

- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: M. E. Meira, & M. A. Antunes (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Magalhães, C., Lazaretti, L. M., & Pasqualini, J. C. (2021). Distanciamento das conquistas históricas da educação infantil: Reflexões sobre a atividade pedagógica em tempos de confinamento. *Revista Humanidades & Inovação*, 8(34), 107–116. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325>
- Márkus, G. (2015) *Marxismo e antropologia: o conceito de “essência humana” na filosofia de Marx*. (Trad. R. R. Mueller). São Paulo: Expressão Popular. (Obra original publicada em 1965).
- Martins, L. M. (2005). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *Anais do I Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo*. Bauru: Unesp.
- Martins, L. M., & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683.
- Martins, L. M. & Carvalho, B. (2016). A atividade Humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 4, pp. 699-710.
- Martins, L. M. (2018). O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. *Cadernos Cemarx*, (11), 127–144. <https://doi.org/10.20396/ce marx.v0i11.11294>
- Massimi, M. (1984). *História das idéias psicológicas no Brasil em obras do período colonial* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Massimi, M. (Org.). (1997). *Navegadores, colonos, missionários na Terra de Santa Cruz: um estudo psicológico da correspondência epistolar*. São Paulo: Loyola.
- Marx, K. (2011). *O capital: crítica da economia política* (Livro 1). São Paulo: Boitempo.
- Meira, M. E. M. (2012) Para uma crítica da medicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 135-142. Recuperado de: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?lang=pt&format=pdf>

- Meirelles, N. de O. (2016). *Políticas educacionais brasileiras: A progressão continuada e o mito de permanência* (Monografia de Graduação). Universidade Federal de Viçosa, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Viçosa, MG. Recuperado de <https://dcs.ufv.br/wp-content/uploads/2021/10/Políticas-Educacionais-Brasileiras-a-progressao-continuada-e-o-mito-de-permanencia.pdf>
- Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- Mezzari, D. P. de S., Facci, M. G. D.; Leonardo, N. S. T. (2019). Medicalização entre os professores: formas de enfrentamento aos dilemas do trabalho na educação? In: Tuleski, S. C.; Franco, A. de F. (Orgs.). **O lado sombrio da medicalização da infância**: possibilidades de Enfrentamento. NAU: Rio de Janeiro, p. 193-224.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2007). *Pesquisa Social – Teoria, Método e Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Molina, M. C. M., & Guirado, M. C. (2010). *Psicologia escolar crítica: confrontos e deslocamentos*. Petrópolis: Vozes.
- Moll, J. C. (2010). *Vigotski e o aprendizado escolar: contribuições da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Ática.
- Moraes, C., Silva, F. M. B. N., & Andrade, E. R. (2007). Diagnóstico e tratamento de transtorno bipolar e TDAH na infância: desafios na prática clínica. *Jornal brasileiro de psiquiatria*. 56(1.1), 19-24.
- Moran, J. M. (2005). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá* (5ª ed.). Papirus.
- Moreira, M. A. (2007). *Medicalização da educação: Ciência ou ideologia?* Autêntica.
- Moronte, E. A. (2020). Pandemia do novo coronavírus e o impacto na saúde mental dos trabalhadores e trabalhadoras. In: Augusto, C. B.; Santos, R. D. dos S. (Orgs.). **Pandemias e pandemônio no Brasil**. São Paulo: Tirante lo Blanc. p. 219-228.
- Moura, M. O.; Araújo, E. S.; Serrão, M. I. B. (2019). Atividade Orientadora de Ensino: Fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 24, p. 411-430.
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização do invisível: crianças que não aprendem na escola*. Mercado de Letras.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). *Medicalização da educação: Uma análise crítica*. Cortez.

- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. Editora Expressão Popular: São Paulo.
- Neto, H. da S. M.; Pires, I. dos S. (2020). O ensino (para o controle) remoto: quase um episódio de Black Mirror. In: Insfran, F. F. N... et al. (Orgs.) *Fraturas expostas pela pandemia: escritos e experiências em educação*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Encontrografia.
- Oliveira, B. (2005). A dialética do singular-particular-universal. In A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.), *Método histórico-social na psicologia* (pp. 25-51). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Oliveira, D. A. (2009). *O trabalho docente e a formação de professores: políticas e práticas de avaliação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, D. A., & Dourado, L. F. (2020). Educação em tempos de pandemia: Pandemia, trabalho docente e educação remota. *Revista Retratos da Escola*, 14(3), 825–839. <https://doi.org/10.24934/retratos.v14i3.2984>
- Oliveira, M. S., & Souza, R. M. (2020). Progressão continuada e pandemia: a falsa inclusão escolar e o esvaziamento do ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 25(83), 1–20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020258323>
- Oliveira, M. K. (1993). *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione.
- Oliveira, M. K., & Teixeira, E. (2002). A questão da periodização do desenvolvimento psicológico. In: M. K. Oliveira, T. C. Rego, & D. T. Souza (Orgs.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Oliveira, D. A., & Vieira, L. F. (2020). Trabalho docente em tempos de pandemia: precarização, intensificação e sofrimento. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250049. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250049>
- Oliveira, I. B., & Veiga-Neto, A. (2010). Escola, saberes e medicalização: por uma crítica ao modo de produção de verdades sobre a infância. *Educação & Sociedade*, 31(113), 969–985. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300014>
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (1946). *Constituição da Organização Mundial da Saúde*. Recuperado de <https://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/OMS-Organiza%C3%A7%C3%A3o-Mundial-da-Sa%C3%BAde/constituicao-da-organizacao-mundial-da-saude-omswho.html>
- Paiva, G. J. (2003). A progressão continuada e o fracasso escolar: avanços e limites da política educacional em São Paulo. *Revista Educação e Sociedade*, 24(85), 1031–1049.

- Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 27 (2), pp. 362-371.
- Patto, M.H.S. (1990). A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz
- Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-51771992000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Patto, M. H. S. (1997). *Introdução à psicologia escolar* (3ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1999). A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Patto, M.H.S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2008). Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes, & R. A. dos Santos (Orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise* (pp. 25- 42). Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES.
- Patto, M. H. S. (Org.). (2009). *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2010) *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2013). O ensino a distância e a falência da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 303-318. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>
- Pessoa, C. T. (2014). *Psicologia Educacional e Escolar: inspirando ideias para a Formação Continuada de Educadores por meio da Arte* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/4345/1/PsicologiaEducacionalEscolar.pdf>
- Pessoa, C. T. (2018). *“Ser professora”: um estudo do sentido pessoal sobre a atividade docente a partir da Psicologia Histórico-Cultural* (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil. Recuperado de https://ppi.uem.br/arquivos-2019/PPI_2018_Camila%20Turati%20Pessoa%20-%20Tese.pdf

- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez
- Prestes, Z. (2012). S. Vigotski: algumas perguntas, possíveis respostas... In: Vaz, F. A.; Momm, M. C. (Orgs.). *Educação Infantil e Sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis: Nova Harmonia Ltda, p. 57- 71. <https://ndi.ufsc.br/files/2013/08/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Sociedade.pdf>
- Prestes, Z. (2021). A teoria histórico-cultural, a ciência e a medicalização na educação. In E. C. de Oliveira, L. S. Viégas, H. da S. M. Neto (Orgs.), *Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida*, pp. 45-52. Salvador: EDUFBA, 2021.
- Rede GESTRADO, CNTE & CONTEE. (2020). *Trabalho docente em tempos de pandemia: Relatório técnico* (Vol. 3). https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf
- Ristum, M. (2010). A Psicologia Histórico-Cultural e a questão da medicalização na escola. In A. C. Fernandes & M. Ristum (Orgs.), *Medicalização da educação: uma leitura crítica* (pp. 109–122). Autores Associados.
- Sanches, S., & Alves, M. N. (2011). A medicalização do fracasso escolar e o modelo clínico na escola. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 13(2), 151–163.
- Sanches, S., & Silva, A. B. (2019). *A patologização das diferenças e a lógica da medicalização escolar*. *Revista Educação e Sociedade*, 40, e195401. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019195401>
- Safatle, V. (2021). *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Autêntica.
- Santos, D. F. M., & Tuleski, S. C.. (2020, Maio/Agosto). Medicalização no sistema de progressão continuada: inclusão ou omissão?. *Fractal: Revista de Psicologia*, 32 (2), 154-161. doi: <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v32i2/5704>.
- Santos, G. D. S., & Toassa, G. (2021). Produzindo medicalização: uma revisão bibliográfica sobre encaminhamentos da educação escolar à saúde. *Psicologia da Educação*, (52), 54-63.
- Saviani, D. (2000). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2005). Educação socialista: Pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In J. C. Lombardi & D. Saviani (Orgs.), *Marxismo e educação: Debates contemporâneos* (pp. 223–274). Autores Associados.

- Saviani, D. et al. (2006). O legado educacional do “longo século XX” brasileiro In: O legado educacional do século XX no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 9-54. ISBN: 8574963348
- Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2020a). Crise Estrutural, Conjuntura Nacional, Coronavírus e Educação – O Desmonte da Educação Nacional. *Revista Exitus*, 10, e020063. Epub 31 de março de 2022. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1463>
- Saviani, D.. (2020b). Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. *Roteiro*, 45, e21512. Epub 03 de junho de 2020. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>
- Saviani, D. (2021). Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional. Brasília, DF: Andes-Sindicato Nacional. Vol. 31, n. 67 (jan., 2021), p. 36-49. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/11890>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- Sawaia, B. (1999). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes.
- Sawaia, B. (2009). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. In B.
- Sawaia (Org.), *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social* (pp. 9–30). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Serrati, C. S. M., & Peretta, A. A. C. S. (2019). A arte pede passagem: Em busca da desmedicalização da educação. *Práxis Educacional*, 15(36), 202–223.
- Serrati, C. S. M. *DesmedicalizArte: a Psicologia Escolar construindo práticas desmedicalizantes com professoras e educadoras* (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, Brasil, 2020. Recuperado de <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/31468/1/DesmedicalizArteAPsicologiaEscar.pdf>.
- Serrati, C. S. M. (2021). Possibilidades de atuação da psicologia escolar em cenário pandêmico: Grupo de estudos e de ajuda mútua para mulheres como forma de enfrentamento. In F. Negreiros & B. O. Ferreira (Orgs.), *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?*

- (pp. 805–816). Pimenta Cultural. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.441.805-816>
- Shuare, M. (1990). *La psicologia soviética tal como la veo*. Moscú: Editorial Progreso.
- Silva, A. M. da. (2020). Da uberização à youtuberização: A precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. *Revista Trabalho, Política e Sociedade*, 5(9), 587-610. <https://doi.org/10.29404/rtps-v5i9.698>
- Silva, G. C. E. (2013). Tecnologia, educação e tecnocentrismo: As contribuições de Álvaro Vieira Pinto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94(238), 839–857. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.94i238.1281> (se houver DOI, este é um exemplo genérico; substitua pelo correto, se disponível)
- Silva, L. M. da. (2017). *Medicalização e síndrome de Burnout: Um olhar sobre o adoecimento docente* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Recuperado de <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/14444>
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Editora Alínea.
- Silva Jr., A. & Souza, V. L. T. (2017). *Políticas educacionais e progressão continuada: crítica à lógica da aprovação automática*. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 33(3), 673-691.
- Silva, J. de S., Silva, K. N. da., & Cândido, R. M.. (2022). Convergências: pensar ensino e desigualdade com Scheffler, Pato, Bourdieu e Passeron. *Estudos Avançados*, 36(105), 237–253. <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.014>
- Slee, T. (2017). *Uberização: A nova onda do trabalho precarizado* (J. Peres, Trad.). Editora Elefante.
- Souza, A. M. (2011a). *Trabalho docente e adoecimento: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural*. São Paulo: Cortez.
- Souza, M. C. (2011b). Psicologia escolar crítica e políticas públicas: desafios para o enfrentamento da medicalização. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 15–23. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100003>
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à Queixa Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. <https://doi.org/10.11606/9786587596075>

- Sousa, C. (2004). Psicologia Escolar Crítica: contribuições à compreensão da prática do psicólogo na educação. In: Rodrigues, H. B. B. (Org.), *Psicologia escolar: refletindo sobre a atuação em contextos educacionais* (pp. 19–38). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, D. B. (2012). *A psicologia histórico-cultural e a formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Soares, L. A., & Andrade, A. L. (2017). A política da progressão continuada e o fracasso escolar: um estudo com professores da rede pública. *Cadernos Cedes*, 37(102), 109–126. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016180242>
- Suzuki, M. A., Leonardo, N. S. T., & Leal, Z. F. R. G. (2017). A medicalização da educação: Reflexões para a compreensão e enfrentamento desse fenômeno. In N. S. T. Leonardo, Z. F. R. G. Leal & A. F. Franco (Orgs.), *Medicalização da educação e Psicologia Histórico-Cultural: Em defesa da emancipação humana* (pp. 43–70). Eduem.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes, *Psicologia escolar: práticas críticas*, pp. 11-62. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2007). A Psicologia no contexto do Materialismo Histórico-Dialético: elementos para compreender a Psicologia Histórico-Cultural. In: Meira, M. E., & Facci, M. G. (Orgs.). *Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teixeira, L. R., & Siqueira-Silva, F. (2018). Medicalização do sofrimento: Entre o trabalho e a saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 43, e15. <https://doi.org/10.1590/2317-6369000013217>
- Tonet, I. (2013). *Método Científico – uma abordagem ontológica*. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C. (2004). Reflexões sobre a gênese da psicologia científica. In N. Duarte (Org.), *Crítica ao fetichismo da individualidade* (Vol. 1, pp. 121–144). Autores Associados.
- Valente, J. A. (1998). Diferentes abordagens pedagógicas com o computador: do tutor ao parceiro. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 6(1), 21–29.
- Vargas, F. J., Sazatornil, J. L. L. & Cisternas, C. F. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *REIDE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 19 (3), pp. 10-23.

- Viégas, J., & Souza, V. L. T. (2006). *A lógica gerencial na educação básica: indicadores, resultados e responsabilização*. Educação & Sociedade, 27(97), 1015-1034.
- Viégas, L. de S. (2009). *A medicalização do “fracasso escolar” em escolas públicas municipais de ensino fundamental de Vitória-ES*. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, 9(1). <https://doi.org/10.9771/re.v9i1.28793>
- Viégas, L. de S.. (2015). Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. *Psicologia Escolar E Educacional*, 19(1), 153–161. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191815>.
- Viégas, L. de S., & Carvalhal, T. L. (2020). A Medicalização da/na Educação em uma perspectiva interseccional: desafios à formação docente. Movimento-Revista De educação, 7(15).
- Vieira Pinto, A. (2005). *O conceito de tecnologia* (Vol. 1). Contraponto.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Bela Vista, SP: Editora Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4ª ed., J. C. Oliveira & L. F. Silva, Trans.). Martins Fontes. (Original publicado em 1934)
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Madrid: Machado Libros, v.3.
- Vigotski, L. S. e Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e método em psicologia* (M. S. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001a). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2001b). *A construção do pensamento e da linguagem*. (Trad. P. Bezerra). São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).

- Vigotski, L. S. (2001c). Aprendizagem e Desenvolvimento na Idade Escolar. In: Vigotski, L., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem (pp. 103-117). São Paulo: Ícone.
- Vigotski, L. S. (2003). Psicologia pedagógica. Porto Alegre: Artmed.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (4. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Psicologia pedagógica* (P. Bezerra, Trad.). WMF Martins Fontes. (Original publicado em 1926)
- Vigotski, L. S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância* (Trad. Zoia Prestes & Elizabeth Tunes). WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2017). *Psicologia da arte* (Trad. Paulo Bezerra). Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2021). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Wanderbroock Junior, D. (2009). *A educação sob medida: os testes psicológicos e o higienismo no Brasil (1914-1945)*. EDUEM. Disponível em <https://cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/publicacoes-livros/a-educacao-sob-medida-os-testes-psicologicos-e-o-higienismo-no-brasil-1914-45>.
- Weintraub, A. (2020, 14 de abril). *Quarentena instalada por governadores, sem planejamento, é um crime*. Jovem Pan. <https://jovempan.com.br/programas/jornal-da-manha/weintraub-quarentena-instalada-por-governadores-sem-planejamento-e-um-crime.html>.

Anexos

Anexo 1

Roteiro de Entrevista Semiestruturada

- Me conte um pouco de como foi ser professor(a) durante a pandemia de COVID-19.
- Antes do ensino remoto e da pandemia, quantos alunos seus apresentavam problemas escolares/queixas?
- Eles tinham algum diagnóstico ou laudo? Além disso, eles faziam uso de alguma medicação?
- Agora, com o retorno ao presencial, houve alunos que não apresentavam queixas antes, mas, apresentam agora?
- Conte um pouco mais sobre as mudanças nos alunos, e também na prática docente diária que mais têm chamado a sua atenção.
- Você considera que as queixas e dificuldades escolares aumentaram, ou estão sendo compreendidas unicamente como questões biológicas/neurológicas?
- E você, professor(a), antes do ensino remoto e da pandemia, fazia uso de alguma medicação?
- Como foi o processo de retomadas das aulas presenciais para você?
- Com o retorno das aulas presenciais, quais mudanças percebeu em você mesmo(a)? Hoje, tem feito uso de alguma medicação? Se sim, qual?
- Você acredita que deveria haver alguma modificação no seu modo de trabalhar com os alunos? Qual ou Quais?
- Como você analisa as políticas públicas que foram propostas e/ou realizadas durante o isolamento social?
- Gostaria de falar mais alguma coisa sobre o assunto?

Anexo II

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Registros pandêmicos de pausas e travessias na Educação”, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Camila Silva Marques Serrati e Nilza Sanches Tessaro Leonardo – Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá (DPI-UEM)**. Nesta pesquisa nós estamos buscando conhecer e investigar os impactos da pandemia de COVID-19 nos processos de Medicalização da Educação, tanto sobre professores quanto sobre os alunos de Instituições Públicas de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Para isto, sua participação é muito importante, e ela se dará por meio de uma Entrevista Semiestruturada, onde será discutido o tema da medicalização da educação, a pandemia do COVID-19 e demais conteúdos que façam parte do mesmo assunto. Será necessário para a realização da entrevista aproximadamente 60 minutos com cada participante, sendo possível seu prolongamento, com horário marcado com antecedência. O local para a realização das entrevistas será a própria instituição educacional. O material coletado na entrevista serão as falas (coletadas por meio do gravador, se consentido), e as anotações da pesquisadora (se consentido, de igual modo). Após a coleta os dados serão transcritos, analisados, e logo após, todo o material será desgravado.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar na pesquisa. Informamos que poderão ocorrer alguns desconfortos/riscos em relação às respostas de algumas perguntas que o participante pode não querer responder. Diante disso, será permitido a cada entrevistado abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que sua participação é voluntária. Caso ocorra reação emocional por parte dos entrevistados, a pesquisadora se coloca à disposição para reparar possíveis danos, sendo a mesma psicóloga. Os benefícios esperados são uma contribuição de forma científica e social para se compreender os impactos da pandemia do COVID-19 na vida e nas práticas pedagógicas de professores, facilitando o entendimento de como tais fatos influenciam a Medicalização da Educação, uma vez que, o período de isolamento social gerou e expôs problemas há muito tempo enfrentados pela Educação no Brasil. Dessa forma, será possível pensarmos em estratégias coletivas de superação e avanços.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa, sem qualquer prejuízo. O projeto será analisado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Estadual de Maringá (COPEP) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12/Conselho Nacional de Saúde.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Nilza Sanches Tessaro Leonardo e Camila Silva Marques Serrati, no endereço Av. Colombo, 5790, Jardim Universitário – Maringá/PR, CEP: 87020-900, bloco 118, Campus Sede; telefone: (44)3011-4291. Poderá também entrar em contato com o COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Estadual de Maringá, localizado na Av. Colombo, nº 5790, PPG, sala 4, Jardim Universitário – Maringá/PR, CEP: 87020-900; telefone: (44)3011-4597, e-mail: copep@uem.br. O COPEP é um colegiado

interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Eu, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisadora Responsável: Camila Silva Marques Serrati

RG: 18143840

CPF: 11398926655

Contato: camilaserratti@gmail.com

Telefone: (34)9.9868-0675

Pesquisadora Responsável: Nilza Tessaro Sanches Leonardo

CPF: 755.614.509-30

Contato: nstessaro@uem.br

Telefone: (44) 9.9964-0221

Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP): Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597, e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30.