

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

JENIFER CRISTINA TEIXEIRA DE ALMEIDA

Educação Infantil pós-pandemia e Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia
Histórico-Cultural

Maringá

2024

JENIFER CRISTINA TEIXEIRA DE ALMEIDA

Educação Infantil pós-pandemia e Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia
Histórico-Cultural

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

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

Maringá

2024

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

A447e

Almeida, Jenifer Cristina Teixeira de

Educação Infantil pós-pandemia e psicologia escolar : contribuições da Psicologia Histórico-Cultural / Jenifer Cristina Teixeira de Almeida. -- Maringá, PR, 2025.
164 f. : il., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco.

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

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia histórico-cultural. 3. Educação infantil. 4. Pandemia. I. Franco, Adriana de Fátima, 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. 150.7



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



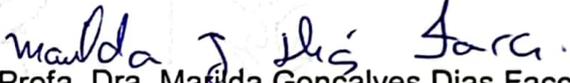
Jenifer Cristina Teixeira de Almeida

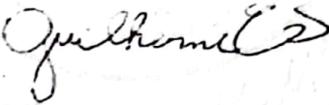
**Educação Infantil pós pandemia e Psicologia Escolar: contribuições da
Psicologia Histórico-Cultural**

Dissertação 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 Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA


Prof. Dra. Adriana de Fátima Franco
Presidente


Prof. Dra. Marilda Gonçalves Dias Facci
Examinadora


Prof. Dra. Marisa Eugênia Melillo Meira
Examinadora

Aprovado em: 09/12/2024
Defesa realizada: Bloco - 118 - Sala de Vídeo

Dedico esse trabalho ao Danilo Martins Vicente, que às vésperas do dia do trabalhador deste ano se despediu de nós, um ser humano incrível, que morreu a caminho do trabalho. Eu escrevo tanto sobre trabalho, Sueli Martin diz que nesse sistema o trabalho mortifica, em outras palavras ele mata. E matou, como dói essa realidade! Também dedico a todas e todos os trabalhadores que sobrevivem aos obstáculos diários colocados em seu caminho, e também às crianças da classe trabalhadora que desde cedo têm suas vidas e seu desenvolvimento atravessadas pelas (im)possibilidades historicamente reforçadas por esse sistema desigual.

Agradecimentos

Tarefa desafiadora e importante fazer os agradecimentos, tem muitas mãos envolvidas nesse trabalho, algumas a distância e outras pertinho... Primeiramente quero registrar que sou grata por ter aprendido a confiar em mim e na minha fé para chegar aqui viva podendo colocar essas palavras para o mundo, afinal foram e são tantos os enfrentamentos vividos!

Agradeço ao Gabriel meu companheiro por ter atravessado tantos kms nesses últimos anos, por ter se mudado comigo para Maringá e por ter permanecido. Agradeço minha mãe Valda Delia pelos pedidos, rezas e tempos de ligação. Meu pai Edivaldo Almeida, pelas mensagens no início e final do dia, por estar cuidando dos meus cachorros queridos. Meu irmão Yuri Teixeira e a Geissielen Lauriuchi, minha cunhada, que são inspirações para mim.

Agradeço a minha sogra Edna Márcia Marques da Silva, *in memoriam*, por sempre validar e apoiar meu percurso como estudante, Geovanna Marques Martins, Gustavo Augusto Marques Martins e toda família pelo afeto e torcida.

Gratidão especial a Maria Aparecida da Silva Rezende, Ronaldo Rezende Alves, Ana Myriam Maciel Reis, Alessandra Oliveira de Andrade, *in memoriam* e demais professores da Escola Municipal Olhos D'Água que enriqueceram meu processo de desenvolvimento como estudante, carrego todos comigo no coração.

Agradeço a Rebeca Kelly, minha psicóloga por não soltar minha mão, Dra. Lóren Faccin também que me acompanhou nesse tempo. Tatiana Assunção pelos reforços, Letícia Barbosa e Maiara Cavasin por todo cuidado. Agradeço a Camila Serrati (a Cami), pela força e presença constante desde o início.

Agradeço às minhas amigas de Uberlândia, que sempre torcem por mim, que me recebem com mesmo amor a cada encontro, que reconhecem as lutas vividas: Luana Santos minha dupla desde a faculdade, Dri Adorneles, minha parceira, sempre me incentivando e segurando a minha mão, Angélica Lauane minha parceira de estudos, Janaína de Jesus minha irmã, Isabela Sousa mesmo de tão longe, presente; Ana Clara Cordeiro com todo afeto, Brenda Silva sempre fortalecendo, Maria Tereza Marega por toda união, Fran Costa com seu afeto, Lara Franco pela amizade, Ulli Bovo, tia Fernanda Aparecida, amo todas vocês!

Agradeço minhas amigas de coração bonito que fiz em Maringá, sem essas pessoas eu não teria chegado até aqui: Marília Herrero, com sua força e presença, Adriane

Erbs, pelo apoio e carinho, Andressa Viana com o acolhimento de sempre, Victor Venâncio com as ventilações, Livia, Lu e Luiza com todo afeto e a Caroline de Cuffa. Um agradecimento especial a Janaina Franciele Camargo (a Jana), parceira de caminhada e estudos. Agradeço às pessoas que conheci nesse tempo em Maringá e que também fizeram parte desse processo de mudanças e lutas diárias: Júlia Greisy, Franciane Vaine, Rafael Grotti e a Sueli.

Meu agradecimento aos meus avós Dona Maria de Lourdes Teixeira, o seu José Domingos e a Dona Luzia Alves de Almeida, o seu Jorge Martins de Almeida, in memoriam por todo amor e abraços fortalecedores sempre que volto para casa. Agradeço minha querida tia Andrea Maria de Almeida por ser minha amiga e parceira e todas as outras pessoas dessas duas grandes famílias que tenho. Agradeço a minha madrinha Helena Martins e sua família.

Agradeço também às minhas pacientes queridas que atendo na clínica pelo percurso e por terem tido paciência e compreensão com as mudanças.

Agradeço a profa. Adriana de Fátima Franco (a Dri), minha orientadora, pela paciência e ensinamentos, por ter confiado na minha tentativa desde o início. Agradeço à profa. Marilda Gonçalves Dias Facci e à profa. Marisa Eugênia Melillo Meira, que foram essenciais na construção deste trabalho, a qualificação foi um momento central para o desenvolvimento da pesquisa! Agradeço à profa. Letícia Cavalieri Beiser de Melo por ter me acompanhado no estágio docência, carregarei para sempre os aprendizados e carinho. Gratidão também aos alunos que me receberam com afeto nas aulas que ministrei.

Gratidão às três psicólogas que participaram da pesquisa, pelo tempo, pelas trocas, pelo cuidado e envolvimento nas entrevistas.

Agradeço a todos os professores do PPI pelas aulas no mestrado, especialmente profa. Silvana Calvo Tuleski, prof. Fernando Wolff Mendonça e o prof. Lucas Martins Soldera, pelos ensinamentos no projeto de extensão da revista Psicologia em Estudo.

Agradeço aos colegas do LAPSIHC pelas trocas e carinhos, amo esse grupo!

Agradeço à CAPES pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos.

Deixo registrado meu agradecimento e um “salve” a todos que vieram antes de mim, que lutaram e ainda lutam por uma realidade sem desigualdades de raça, classe, gênero, que não se conformam com as amarras da dominação e exploração. A gente segue tentando!

- A gente combinamos de não morrer.
- Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo e de viver uma vida menos cruel. Vivo implicando com as novelas de minha mãe. Entretanto, sei que ela separa e separa com violência os dois mundos. Ela sabe que a verdade da telinha é a da ficção. Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro. Tenho fome, outra fome. Meu leite jorra para o alimento de meu filho e de filhos alheios. Quero contagiar de esperanças outras bocas. Lidinha e Biunda tiveram filhos também, meninas. Biunda tem o leite escasso, Lidinha trabalha o dia inteiro. Elas trazem as menininhas para eu alimentar. Entre Dorvi e os companheiros dele havia o pacto de não morrer. Eu sei que não morrer, nem sempre, é viver. Deve haver outros caminhos, saídas mais amenas. Meu filho dorme. Lá fora a sonata seca continua explodindo balas. Neste momento, corpos caídos no chão, devem estar esvaindo em sangue. Eu aqui escrevo e relembro um verso que li um dia. “Escrever é uma maneira de sangrar”. Acrescento: e de muito sangrar, muito e muito...

(Conceição Evaristo)

Almeida, J. C. T. de. *Educação Infantil pós-pandemia e Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

Resumo

Este estudo teve como objetivo principal investigar as demandas produzidas à Psicologia Escolar no cenário de pós-pandemia de Covid-19 na Educação Infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de campo, fundamentada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural. Estruturamos o percurso de trabalho da seguinte forma: na *primeira seção*, por meio de estudo teórico, apresentamos os impactos histórico-sociais da pandemia para os trabalhadores e para a Educação Infantil. Na *segunda seção* abordamos a perspectiva de desenvolvimento infantil histórico-cultural e, na *terceira seção*, discutimos as particularidades do processo de medicalização da infância em tempos de pandemia, articulando com a análise de textos acadêmicos e jornalísticos produzidos no recorte temporal de 2020 a 2023. Por fim, na *quarta seção*, apresentamos as entrevistas realizadas com as psicólogas da Secretaria de Educação de um município do interior do Paraná, junto com os dados sobre a quantidade de laudos médicos registrados no período de 2020 a 2023 na Educação Infantil. Concluimos que o trato com a queixa escolar segue sendo realizado em uma perspectiva medicalizante, o que demonstra a necessidade da apropriação teórico-prática de referenciais críticos sobre o desenvolvimento histórico-cultural da criança por parte dos psicólogos e demais atuantes no processo de ensino e aprendizagem. Evidenciamos a intensificação da medicalização por meio dos dados quantitativos que expressam o aumento significativo de laudos emitidos para as crianças. Outro aspecto identificado na pesquisa é a intensa exploração dos trabalhadores da educação, incluindo o psicólogo escolar, enfatizando a importância do seguimento com a luta por condições dignas de trabalho, especialmente com atenção à implementação da Lei n. 13.935/2019, que regulamenta a atuação da Psicologia na Educação. Ressaltamos que somente a partir da existência de condições objetivas de vida e trabalho condizentes com as necessidades humanas, será possível a construção de um trabalho intencionalmente organizado e direcionado para o desenvolvimento omnilateral das crianças, o que reitera a urgência da continuidade de movimentos coletivos para superação do modo capitalista de produção.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Psicologia Histórico-Cultural, Educação Infantil, Pandemia.

Almeida, J. C. T. de. *Early childhood education post-pandemic and school psychology: contributions from Historical-Cultural Psychology*. Dissertation (Master's in Psychology). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná.

Abstract

This study aimed to investigate the demands placed on School Psychology in the post-pandemic Covid-19 scenario in Early Childhood Education. This is a bibliographic and field research, based on the Historical-Cultural Psychology theory. We structured the work as follows: in the first section, we present, through a theoretical study, the historical-social impacts of the pandemic on workers and Early Childhood Education. In the second section, we address the historical-cultural perspective of child development and then, in the third section, we discuss the particularities of the process of medicalization of childhood in times of pandemic, articulating the analysis of academic and journalistic texts produced between 2020 and 2023. We finish the thesis with the fourth section, analyzing the interviews we conducted with psychologists from the Department of Education of a city in Paraná, along with data on the medical reports number registered in the period from 2020 to 2023 in Early Childhood Education. We conclude that dealing with school complaints continues to be carried out from a medicalizing perspective, which demonstrates the need for the theoretical and practical understanding of critical references on the historical-cultural development of children by psychologists and others involved in the teaching and learning process. We emphasize the intensification of medicalization through quantitative data that express the significant increase in reports issued for children. Another aspect demonstrated by the research is the intense exploitation of education workers, including school psychologists, which denotes the importance of continuing the fight for decent working conditions, especially in view of the implementation of Law 13.935/2019 that regulates the role of Psychology in Education. We point out that only through the existence of objective living and working conditions consistent with human needs that it will be possible to construct actions intentionally organized and directed towards the overall development of children, which reiterates the urgency of continuing collective movements to overcome the mode of capitalista production.

Keywords: School Psychology, Historical-Cultural Psychology, Early Childhood Education, Pandemic.

Lista de Quadros

Quadro 1- Artigos que apresentavam temáticas relacionadas à medicalização.....	69
Quadro 2- Artigos com temáticas relacionadas à medicalização, educação e infância..	70
Quadro 3- Teses e dissertações sobre medicalização, educação e infância.....	71
Quadro 4- Textos jornalísticos.....	75
Quadro 5- Textos jornalísticos que continham os descritores: pandemia; educação.....	77
Quadro 6- Textos jornalísticos que continham os descritores transtornos neurodesenvolvimento; pandemia; educação; aumento do diagnóstico de transtornos aprendizagem.....	80
Quadro 7- Identificação profissionais entrevistadas.....	115
Quadro 8- Análise da quantidade de instituições atendidas	119
Quadro 9- Caminho percorrido pelo protocolo	120
Quadro 10- Quantitativo de Crianças com Laudos Médicos entre 2020 a 2023.....	145

Lista de Gráficos

Gráfico 1- Análise Qualitativa das Informações.....	146
---	-----

Lista de abreviaturas e siglas

ABEP -	Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEPSS -	Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social
ABRAPEE -	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
BNCC -	Base Nacional Comum Curricular
CFESS -	Conselho Federal de Serviço Social
CFP-	Conselho Federal de Psicologia
CMEI -	Centro Municipal de Educação Infantil
DSM -	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
FENAPSI -	Federação Nacional de Psicólogos
Fiocruz –	Fundação Oswaldo Cruz
GAP -	Gerência de Apoio pedagógico interdisciplinar
HISTEDBR -	Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBHM -	Liga Brasileira de Higiene Mental
LDB-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAP+	Lésbica, Gay, Bissexual, Transgênero, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e outras identidades e orientações sexuais.
MEC –	Ministério da Educação
NSE -	Nível Socioeconômico
OMS -	Organização Mundial da Saúde
ONU -	Organização das Nações Unidas
Oxfam -	Comitê de Oxford para Alívio da Fome
PHC -	Psicologia Histórico-Cultural
PT -	Partido dos Trabalhadores
PUCSP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Seduc -	Secretaria Municipal de Educação
SNAP-IV-	Swanson, Nolan and Pelham - IV
SUS -	Sistema Único de Saúde
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
TDAH -	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TOD -	Transtorno de Oposição e Desafio

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

Sumário

Introdução	16
Seção 1- Impactos histórico-sociais da pandemia de Covid-19 na sociedade brasileira..	20
1.1 O cenário pandêmico e os atravessamentos político-sociais historicamente impostos aos trabalhadores no Brasil: <i>Importa é “voltar ao trabalho”, “salvar a economia” a qualquer custo</i>	20
1.2 Impasses vivenciados na escola pública de Educação Infantil em tempos de pandemia e pós pandemia de Covid-19: <i>resquícios de um passado bem presente</i>	27
Seção 2- O desenvolvimento histórico-cultural da criança na Educação Infantil	36
2.1 O desenvolvimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural.....	36
2.2 A categoria atividade e o desenvolvimento psíquico da criança.....	40
2.3 Desenvolvimento psíquico da criança e a educação escolar	51
Seção 3- A biologização e medicalização das queixas escolares em tempos pós pandêmicos: afinal, o que esperam das crianças na escola?.....	57
3.1 A lógica medicalizante e a reprodução da exclusão social	57
3.2 A medicalização da/na Educação Infantil	61
3.3 A medicalização na Educação Infantil em tempos de pós pandemia.....	67
3.4 A queixa escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural: "Por que a criança não aprende?" "Por que a criança não avança na escola?"	83
3.5 Considerações sobre a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica.....	93
3.5.1 A defesa de uma perspectiva teórico-metodológica crítica em Psicologia Escolar	95
3.5.2 A atuação da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica.....	100
3.5.3 Apontamentos sobre o compromisso ético-político da Psicologia Escolar no período pandêmico	103
Seção 4- A Educação Infantil em um município no interior do Paraná após a pandemia de Covid-19: <i>Pelas vozes e fazeres das psicólogas da Secretaria de Educação</i>	108
4.1 Percurso de Procedimentos Metodológicos – Pesquisa de campo	108
4.1.1 O encontro com as psicólogas da Secretaria Municipal de Educação.....	111
4.2 A realidade vivenciada pelas psicólogas na Educação Infantil em tempos pandêmicos: categorias de análise a partir das entrevistas	112
4.2.1 Atravessamentos vivenciados pelo psicólogo escolar enquanto categoria e área de atuação.....	114

<i>4.2.2 Qual tarefa é solicitada a Psicologia? Estrutura da rede e organização da rotina – Um trabalho feito de “grão em grão”</i>	118
<i>4.2.3 Principais demandas dos CMEIS - A necessidade da organização pedagógica na Educação Infantil</i>	122
Considerações Finais	150
Referências	156
Apêndice A – Encontro com a Equipe de Psicólogas da Rede Municipal de Ensino - Educação Infantil	163
Apêndice B – Formulário de Identificação Participantes Entrevistas	164

Introdução

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta eu continuarei a escrever. (...)
(Lispector, 2019, p. 11).

Observando¹ as relações sociais, desde a família até a escola, sempre me inquietei com os padrões de *comparação* e *avaliação* estabelecidos entre os sujeitos. Tais padrões produzem movimentos de separação, classificação, rotulação e exclusão nos espaços de socialização. Todas essas situações sociais impulsionaram a busca por compreender quais as concepções de ser humano que sustentam essa forma de compreensão sobre as pessoas, suas diferenças e particularidades. Minha inquietação considerava desde o sujeito nomeado como desatento, esquisito, àquele que dá trabalho na infância, se torna investigado, boa parte das vezes medicado e certamente diagnosticado em alguma etapa da vida. O que esses sujeitos tinham a dizer? Quais são suas histórias de vida? Em que condições sociais eles se desenvolveram? Foram essas questões que estiveram – e seguem latentes – em mim, chaves fundamentais para continuidade dos meus estudos.

A partir disso, comecei minhas pesquisas sobre os processos de medicalização da vida e da educação na graduação em Psicologia em uma instituição privada. O início dessas pesquisas aconteceu por vezes de forma solitária, em um contexto aligeirado e raso, do qual hoje compreendo como fruto do viés capitalista e mercadológico, contribuindo para o “esvaziamento do conhecimento” – e aqui me refiro à formação superior (Duarte, 2006). Eram poucas as disciplinas que traziam uma perspectiva crítica do processo desenvolvimento humano, o que impulsionou a procura por espaços que trouxessem debates e instrumentalização teórica que fossem contrários à naturalização do desenvolvimento.

O início dos meus estudos sobre a temática da medicalização tornou-se possível por meio da abertura dos grupos de pesquisa e professores de instituições públicas, tais como o Fórum Sobre Medicalização da Vida e da Sociedade, Grupo de Estudos mediado por pesquisadoras do estado de Goiás, eventos on-line produzidos pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e um projeto de extensão sobre a Pedagogia Histórico-Crítica promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR. Foi a partir da mediação desses grupos que pude dar início à construção do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil. Aqui, enfatizo que esses

¹ A formatação do arquivo foi realizada conforme a American Psychological Association. (2016). *Publication manual of the American Psychological Association* (6th ed.).

movimentos aconteceram durante a pandemia de Covid-19, exclusivamente no formato online. Esses espaços de estudo foram valiosos, me forneceram combustível para seguir com meu processo de formação, e, naquele momento, para sobrevivência, ante a conjuntura de lutos e sofrimentos ocasionados pelo vírus e, particularmente no caso brasileiro, pelo cenário sociopolítico.

A problemática de pesquisa no projeto de Trabalho de Conclusão de Curso direcionou-se para investigação da *Medicalização da/na educação*, fenômeno que se apresenta em expressividade na captura das realidades e formas de ser/agir/existir que não se enquadram ao padrão dominante na sociedade. Investigando a medicalização no espaço escolar, por meio de estudo bibliográfico, fui descortinando um campo de pesquisa, grupos de pesquisadores debatendo criticamente a medicalização e construindo saberes e práticas desmedicalizantes, entre outros (Meira, 2012a); (Serrati & Peretta, 2019); (Ribeiro, 2019).

Os estudos apontavam que na escola, muitas vezes, “a criança que não aprende”, “não sossega”, acaba sendo considerada geradora dos “problemas”, fica imersa a uma concepção biologizante de desenvolvimento, sujeita a diagnósticos que mudam de nomenclatura, mas carregam a mesma compreensão aligeirada do fenômeno (Meira, 2012a).

De acordo com Collares e Moysés (1994, 2010, 2013), a medicalização é a captura e compreensão positivista e organicista de fenômenos, situações e objetos da vida humana que possuem explicações complexas e marcadas pela historicidade e organização sociopolítica e cultural em que os sujeitos vivem. O saber médico positivista contribui para tais explicações deterministas, na medida em que centraliza a causalidade do sofrimento e dificuldades humanas como “tratáveis” pelo conhecimento da medicina. Nessa direção, a medicação não é sinônimo de medicalização, mas uma possível consequência dos desdobramentos de uma ação medicalizante.

Segundo Patto (2015), no âmbito da educação, a medicalização apresenta-se permeada pela “*queixa escolar*”. O processo de produção da queixa e do fracasso escolar, como demonstra a autora, são resultantes da individualização das causas do “não aprender” lançadas sobre o aluno, denunciando a ausência de criticidade em analisar o ensino, a aprendizagem e as múltiplas variáveis do contexto de vida concreto deste aluno.

Unindo a vontade de fazer pesquisa na pós-graduação e de seguir com os estudos iniciados na faculdade em Uberlândia, Minas Gerais, minha cidade de origem, tentei o processo seletivo na Universidade Estadual de Maringá, no Paraná. Muitos dos textos lidos para produzir o Trabalho de Conclusão de Curso eram desta universidade, sendo um dos motivos para que eu seguisse com o enfrentamento das dificuldades concretas no que diz respeito,

principalmente, à moradia e ao trabalho combinados para fazer o mestrado. Estudar a Psicologia Histórico-Cultural, o contexto educacional brasileiro e desenvolvimento das crianças se tornou uma vontade significativa, carregada também de muito valor afetivo.

Tendo em consideração que a apreensão dos fenômenos na realidade deve dar-se em relação ao movimento histórico, estruturei o escopo do projeto de pesquisa relacionando o trabalho do psicólogo na educação infantil e a necessidade de analisar os impactos e desdobramentos da pandemia de Covid-19 na conjuntura educacional, especificamente na educação infantil. Segundo Martins e Lavoura (2018), a realidade está em movimento, sendo produto da atividade dialética do homem na esfera social, e a atividade científica é a produção de conhecimento teórico/reprodução ideal sobre essa realidade concreta que, em sua dinâmica e movimento, pode ser analisada pelo método Materialista Histórico-Dialético.

A pandemia de Covid-19 configurou-se numa crise sanitária com impactos mundiais. Causada por um vírus desconhecido até então, provocou inúmeros falecimentos e adversidades na sociedade. No Brasil, governado à época por Jair Messias Bolsonaro, os resultados foram ainda mais alarmantes, sobretudo em razão da atuação “anticientífica e genocida” do presidente e sua bancada política. Foram cerca de 700 mil mortes, conforme registro de comunicação oficial com levantamento feito pelo Ministério da Saúde (Ministério da Saúde, 2024). Bolsonaro, derrotado nas urnas do processo eleitoral de 2022, chegou a ser investigado pelo adiamento na compra de vacinas e por orientar e estimular as pessoas a não seguirem as recomendações dos cientistas e da Organização Mundial da Saúde (OMS) (Agência Senado, 2022).

Durante a pandemia, o ensino remoto foi implementado emergencialmente, e as escolas públicas, com a carência de recursos, foram gravemente afetadas na continuidade das aulas e adaptação de todos os participantes da rede a essa formatação de ensino. Em um artigo, Souza (2022) argumenta esses efeitos levando em consideração as condições reais de existência dos sujeitos no período pós-pandemia, uma vez que a retomada das aulas aconteceu sem movimentações e investimentos adequados para viabilização de suporte demandado nas escolas. A autora menciona a relevância de uma atuação crítica e política, cuja ação esteja de acordo com as necessidades captadas na emergência social da coletividade.

Diante desse cenário, como ficam as crianças que nasceram na pandemia? Houve consequências para as crianças privadas de frequentarem a escola nos seus primeiros anos de vida? Nesse sentido, com base nas elaborações teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural, produzidas por Lev Semionovitch Vigotski e seus continuadores, esta pesquisa tem como objetivo: Investigar quais demandas são produzidas à Psicologia Escolar no contexto

pós-pandemia na Educação Infantil. Enfatizamos as seguintes questões acerca desta conjuntura: *Quais são as principais demandas na Educação Infantil nesse cenário pós-pandemia de Covid-19? Qual tarefa é solicitada à Psicologia?*

Sendo assim, este estudo trata-se de uma pesquisa de campo e encontra-se organizado em seções. A *primeira seção* tem por objetivo apresentar os impactos histórico-sociais da pandemia na realidade dos trabalhadores e, mais precisamente, no contexto do ensino público na Educação Infantil. A *segunda seção* apresenta uma discussão baseada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento psíquico infantil e a relação entre a educação escolar e o desenvolvimento da criança. A *terceira seção* aborda o fenômeno da medicalização da/na Educação Infantil, e a produção e manejo da queixa escolar nessa etapa do desenvolvimento. A *quarta e última seção* apresenta considerações acerca da concepção e das práticas críticas em Psicologia Escolar e a análise dos dados obtidos por meio de entrevistas feitas com psicólogas da Secretaria de Educação de um município do interior do Paraná. Essas entrevistas objetivaram conhecer a realidade de atuação das participantes frente à conjuntura de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil após a pandemia.

Seção 1- Impactos histórico-sociais da pandemia de Covid-19 na sociedade brasileira

Nesta seção, apresentamos um panorama do contexto social brasileiro durante a pandemia de Covid-19 e suas relações com a organização política do país naquele momento. Importante destacar que o objeto de pesquisa se encontra em movimento no tempo histórico, desta forma, verificamos a necessidade de abordar, mesmo que de forma breve, as condições materiais às quais a sociedade brasileira – principalmente os trabalhadores – teve de enfrentar no período pandêmico.

1.1 O cenário pandêmico e os atravessamentos político-sociais historicamente impostos aos trabalhadores no Brasil: *Importa é “voltar ao trabalho”, “salvar a economia” a qualquer custo*²

(...) E eu sigo me perguntando: “Que vida é esta que ajudamos a construir a partir da nossa?”
(Noal, 2017)

Resgatar os horrores e incertezas vivenciados na pandemia de Covid-19 no Brasil não é uma tarefa nada fácil. Temos, de um lado, um cenário social devastado pela dureza de uma doença que tirava o ar, a vida e a esperança das pessoas; e, de outro, uma política destrutiva que lucrava e se promovia a custo de ironizar a doença, as mortes e a ciência. Esse resgate é sofrido, atravessando-me a carne. O número de mortes aumentava constantemente em todo mundo, tornando impossível formalizar uma contagem dos óbitos e casos. Orso (2020, p. 06), registrou em seu texto,

Por ser um número que muda muito rápido, colocamos a informação em nota de rodapé. No momento em que estamos fazendo a revisão deste artigo, no dia 22 de julho de 2020, só o Brasil já registrava 2.166.532 casos confirmados e 81.597 mortos, isto é, 4,5 vezes mais do que as mortes causadas pela H1N1. Nos Estados Unidos, o número de casos confirmados chegou a 3.970.671 e o de mortos a 144.173. No mundo, o número de infectados chegou a 14.951.347 e o número de óbitos já ultrapassou seis centenas, atinge a marca de 616.550. Simplesmente assustador.

A circunstância histórica vivenciada na pandemia e no período pós-pandemia são importantes passagens da humanidade que não podem cair no esquecimento social, sendo

² Recorte extraído do texto utilizado nesta seção, escrito por Paulino José Orso (2020).

necessária sua formalização e problematização. Considerando ser tarefa da Psicologia Histórico-Cultural analisar as múltiplas determinações em que ocorre o desenvolvimento humano, iremos destacar nesta subseção análises que demonstram as condições de vida/sobrevivência dos trabalhadores nesse momento social.

Para compreensão dos reflexos que o cenário de pandemia produziu e intensificou na vida do trabalhador, torna-se importante iniciar a discussão a partir da relação que o ser humano estabelece com a realidade por meio do *trabalho*. No sistema capitalista, o *trabalho produtivo alienado* se diverge da relação de trabalho postulada nos estudos de Marx e Engels, que corresponde ao esteio e a condição principal para o processo de humanização dos seres humanos (Martins & Eidt, 2010).

O *trabalho social*, que representa a *atividade vital humana*, "produz" o ser humano social, uma vez que, sem a existência do trabalho, não haveria sociedade. Na relação com a realidade por meio do trabalho social, o ser humano altera a natureza, a modifica, produz meios de sobrevivência e cria condições de vida para que outras gerações humanas se apropriem. Ao mesmo passo, em uma lógica dialética, o homem se desenvolve enquanto gênero humano, superando os limites biológicos primários (Martins & Eidt, 2010).

Enquanto atividade vital humana, o trabalho é responsável pelo "salto qualitativo" no desenvolvimento da humanidade, onde as leis que regem esse desenvolvimento passam a ser as leis sociais e não naturais. O ser humano passa a diferenciar-se das demais espécies com desenvolvimento ontogenético (Martins, 2011). Assim, as circunstâncias objetivas de vida são condições que embasam e inferem diretamente no desenvolvimento das pessoas e na maneira como o *trabalho* vai se estruturando como *atividade ao longo de cada momento histórico, econômico e político*. Nas palavras de Martins e Eidt (2010, p. 681), "a atividade humana engendra o trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente".

Nesse percurso histórico – e frente às engrenagens de funcionamento do modo de produção capitalista –, toda essa função social do trabalho se faz contrária à sua finalidade enquanto atividade transformadora e promotora de desenvolvimento dos sujeitos. O sujeito e o seu fazer tornam-se mercadoria; o que ele produz não é dele, desde o processo até o resultado do seu trabalho. Martins (2020) menciona que esse processo de alienação da força de trabalho e de sua produção configura o processo de "*desumanização*". "*desumanização*". Os trabalhadores são vítimas da mortificação, já não se trabalha em prol de si mesmo e das suas condições de existência, mas sim para conferir apenas a sobrevivência e subsistência. Essa conjuntura tende a gerar uma sobrecarga constante e uma sensação de "mortificação", pois, à medida que o trabalhador vende sua força de trabalho para enriquecer outro, ele próprio

sobrevive à margem da produção. Nesse processo, seus movimentos de vida e existência são desconstruídos, enquanto a escassez material e afetiva se intensifica, aproximando-o da morte.

O trabalho no sistema capitalista é voltado não para “atender as necessidades humanas” visando seu pleno desenvolvimento, mas para obtenção de lucratividade e “autorreprodução do capital³”. Com isso, os resultados são os mais desastrosos e letais para sociedade, “desemprego monumental, a destruição ambiental, a mercadorização da vida, e o incentivo diário a novas guerras e conflitos armados”, o que também condiciona a ocorrência do “quadro pandêmico” (Antunes, 2020, p. 12).

“O mundo às vésperas da pandemia”, conforme Antunes (2020, p. 08), apresentava reflexos de uma crise econômica e modificações no cenário político que representavam perdas aos trabalhadores no âmbito mundial. O autor menciona que, nos Estados Unidos, país reconhecido por sua acumulação de riqueza, cresciam os números de desempregados, a busca por auxílio-desemprego e a dificuldade de acesso à saúde com o sistema privatizado. No Brasil, como será destacado mais adiante, a situação tornou-se mais catastrófica, refletindo os processos de degradação da força de trabalho historicamente sedimentados. Antunes (2020, p. 9) questiona: “(...) O que se poderá esperar, então, em relação à classe trabalhadora? O que o *sistema de metabolismo antissocial do capital* tem a oferecer à humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver?”

Em seu livro *Capitalismo Pandêmico*, Antunes (2022) também traz um conjunto de análises importantes, iniciando com a problematização da condição de crise econômica do capital, anterior à pandemia. O mundo do trabalho, com 40% de seus trabalhadores na informalidade, é marcado pela uberização e pela implementação do “empreendedorismo” como estratégias para submetê-los a condições precárias, sem qualquer direito social. A informatização, por sua vez, intensifica essa exploração ao impor um aumento na produtividade. Já na esfera política, as contrarreformas trabalhistas agravam essa realidade, enfraquecendo os direitos da classe trabalhadora de diversas formas.

Nesse sentido, cabe frisar que a pandemia de Covid-19 intensificou e aprofundou a exploração do trabalho e as diversas dificuldades que já eram presentes na vida dos trabalhadores, e que são produzidas ao longo da história pelo sistema capitalista. Orso (2020, p. 05), destaca:

³ Na obra *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado* (2020), o sociólogo Ricardo Antunes discute a “inter-relação” da crise econômica com a situação de pandemia. No capítulo 2, o autor aborda de forma abrangente “O sistema de Metabolismo Antissocial do Capital”. Antunes, R. (2020). *Coronavírus (recurso eletrônico): O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo, 1ª Edição, Boitempo.

Mas, a despeito de tudo, a humanidade tem sobrevivido, ao menos até o momento... Entretanto, encontra-se diante de um contexto crucial, *travando uma batalha dura, uma guerra (de tipo não convencional), sofrendo um duplo ataque, ambos extremamente nocivos, do capital e do coronavírus*. Aliás, não se sabe exatamente qual dos dois é mais perigoso e ameaçador. De qualquer modo, tanto um quanto o outro, constituem-se em parasitas que só sobrevivem à custa de seus hospedeiros. *Enquanto o coronavírus depende de uma célula hospedeira para se reproduzir e se perpetuar, o capital depende do trabalhador, só sobrevive à custa de seu sangue, de sua exploração, da extração e da expropriação da mais valia* (grifos nossos).

Do excerto acima, cabe frisar que a pandemia não atingiu a todos da mesma forma, a *precarização do trabalho assolou ainda mais a classe trabalhadora*. Alguns pontos dessa precarização podem ser destacados: primeiro, o direito de ficar em casa não foi garantido para todos; segundo, o *emprego remoto* permitiu que a expropriação do empregado fosse ainda mais expressiva, pois a máquina de trabalho e suas relações invadiu a casa do trabalhador e seu tempo escasso de descanso e relação familiar. E, por último, o *reforço das desigualdades sociais*, presentificadas pelo aumento do desemprego, da fome, da pobreza e de muitas outras formas que denotam a expressão da divisão de classes no país (Antunes, 2022).

Casos como o do jovem trabalhador, retratado na reportagem divulgada em 5 de setembro de 2022, evidenciam a concretude da discussão realizada. O título da notícia⁴ indicava: “TUDO BEM POR AÍ? - Yuri morreu fazendo entrega para o iFood. 11 dias depois, sua conta foi desativada por ‘má conduta’”. Situações de exploração e precarização que culminam de forma perversa na exclusão social, como essas presentes na história de Yuri, não são corriqueiras, elas compõem o conjunto de histórias de muitos trabalhadores no país que também são atravessados pela *uberização* do trabalho.

O percurso de precarização do trabalho no Brasil atinge os mais pobres desde sua origem escravocrata, e a pandemia *enfatizou* o potencial de destruição do capital – que intenciona de forma central o lucro, e, na medida em que ultrapassa limites e barreiras para cumprir seu objetivo de lucratividade, torna-se cada vez mais desumano (Antunes, 2022).

Nas palavras de Antunes (2022, p. 22):

A esta simultaneidade e *imbricação trágica entre sistema de metabolismo antissocial do capital, crise estrutural e explosão do coronavírus* podemos denominar, se

⁴ Para mais, ver em: <https://www.intercept.com.br/2022/09/05/yuri-morreu-fazendo-entrega-para-o-ifood-11-dias-depois-sua-conta-foi-desativada-por-ma-conduta/>.

quisermos uma *síntese forte, capital pandêmico*⁵. Ele tem um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito brutal e intensa para humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver. A classe burguesa, incluindo seus séquitos de altos gestores, tem seus fortes de instrumentos de defesa (recursos hospitalares privilegiados, condições de habitação que lhes permite escolher as melhores condições de realizar suas quarentenas etc.), enquanto na *classe-que-vive-do-trabalho* a luta é para ver quem consegue sobreviver. (grifos nossos)

Os ditames do capital que se concentram na destruição são intensificados com a presidência de Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018, *morrem de fome ou morrem de Covid-19*, assim expressou o seu “desgoverno”; ou seja, a vida com menos importância que o lucro. Em regra, observamos a perversidade como parte do capitalismo. Nas palavras de Antunes (2021, p. 114), “a *letalidade da pandemia do capital se estampa em sua aguda tragicidade em relação ao trabalho*: se forem laborar, contaminam-se; se ficarem em isolamento, não terão recursos mínimos para sobreviver” (grifos nossos).

A pandemia como um fenômeno que *não* tem unicamente origens orgânicas atingiu a classe trabalhadora em intensidade desumana e degradante. Com o desemprego e as formas de trabalho cada vez mais desprovidas de direitos, o sistema, não podendo se desfazer completamente da vida humana para operar sua maquinaria e ferramentas digitais, utilizou ainda mais das *formas de trabalho remotas e de teletrabalho* para acessar cada vez mais a expropriação dos trabalhadores. Não se pode destruir completamente a força de trabalho humana, então buscaram-se formas mais intensas de expropriá-la. A burguesia em tempos de pandemia e os gestores das grandes empresas e companhias digitais pressionavam a retomada das atividades presenciais, tendo como aliados os membros do governo “genocida”. Aos pobres, trabalhadores, restava o medo, a incerteza, a exploração e as incontáveis formas de riscos e mortes ocasionadas pelo vírus (Antunes, 2022).

Em concordância, Orso (2020) debate essas questões em uma conferência intitulada “O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário”:

Para eles, se morrerem 10, 20, 30, 50 ou 100 mil pessoas, ou mais, não importa. Aliás, como vimos anteriormente, no mundo já foram perdidas mais de 600 mil vidas. Se morrer o pai, a mãe, os irmãos, os idosos, também não importa. *Importa é “voltar ao*

⁵ Para aprofundamento do conceito de Capitalismo Pandêmico e outros conceitos utilizados nas análises de Ricardo Antunes, buscar obra completa: Antunes, R. (2022). *Capitalismo Pandêmico*. São Paulo, 1ª Edição, Boitempo.

trabalho”, “*salvar a economia*” a qualquer custo. Alguns chegam até a afirmar que, se morrer metade da população, o planeta agradece (p. 26., grifos nossos)

A força de trabalho se organiza em divisões sociosexuais e raciais seguindo a estruturação social que se formou no Brasil. Antunes (2020) discute os impactos ampliados sobre as mulheres, em particular mulheres negras, tendo em conta esse recorte de gênero e raça:

Dada a divisão sociosexual e racial do trabalho em sua nova morfologia, *as mulheres trabalhadoras brancas sofrem mais que os homens brancos* (basta ver os altos índices de violência doméstica e feminicídio se ampliam durante a pandemia), *enquanto as trabalhadoras negras são ainda mais penalizadas que as brancas* (veja-se o exemplo das trabalhadoras domésticas no Brasil, que totalizam 6,2 milhões, das quais 68% são negras). Recentemente, tivemos no Rio de Janeiro o brutal caso da morte de uma trabalhadora doméstica, Cleonice Ribeiro, que se contaminou ao cuidar de sua patroa, que lhe escondeu estar contaminada pela Covid-19. *A patroa branca se curou e a trabalhadora negra faleceu.* (...) (p. 19. Grifos nossos)

Aqui, destacamos a consulta feita ao *site* oficial Guia de Vigilância Epidemiológica, no dia 11/07/2023, cuja quantidade registrada de vidas ceifadas pela pandemia de Covid-19 foi de 704.320 (Ministério da Saúde, 2023). O mesmo destaque cabe à quantidade exorbitante de pessoas que se tornaram ainda mais vítimas da fome e da falta de recursos para sua subsistência no Brasil, retrato do neoliberalismo e das práticas políticas autocráticas agentes no poder.

Segundo a Agência Senado (2022), “a partir de 2015, o Brasil volta a figurar no cenário do Mapa da Fome da Organização das Nações Unidas (ONU), e tem especial agravamento ao longo da pandemia de Covid-19”. De acordo com Freitas et al. (2021), em artigo publicado pelo Observatório História e Saúde COC/Fiocruz, a fome no Brasil tem bases “históricas e estruturais”, e com a pandemia de Covid-19, o país regressa aos índices de insegurança alimentar do ano de 2004. O processo de “desfinanciamento das políticas públicas” que objetiva o combate à fome e à desigualdade social são fatores que corroboram para que mais pessoas deixem de ter acesso à alimentação.

A “pandemia do capital”, intensificada por meio do vírus letal causador da Covid-19, é antecedida por uma situação econômica assoladora, com alarmante índice de desemprego e informalidade, com destaque para o abismo social entre as burguesias e a classe trabalhadora. Acrescido a isso, a política destrutiva do presidente eleito em 2018 intensificou a *privatização* e deterioração do SUS (Sistema Único de Saúde), da educação pública e toda e qualquer

segurança social, uma vez que, em continuidade à política de contrarreforma de Michel Temer⁶, os trabalhadores sem alternativa eram o alvo/corpo; “*o corpo da-classe-que-vive-do-trabalho*”, das mortes causadas pelo vírus e pela fome e vulnerabilidades sociais (Antunes, 2022, p. 30).

Antunes (2022) narra o percurso favorável à vitória de Bolsonaro, candidato que representou a extrema direita conservadora do Brasil. Na sua origem histórica, o *capitalismo dependente* do país nunca fora democrático, apoiando-se sempre no conservadorismo e em regimes autocráticos para fortalecer-se contra as classes populares; aqui cabe citar o regime ditatorial iniciado após o golpe de 1964. Jair Bolsonaro deu voz e corpo à classe dominante e conservadora, utilizando-se de preceitos que destacavam seu ódio às mulheres, negros, LGBTQIAP+ e pobres, a partir de mecanismos religiosos e do apoio da mídia para consolidar sua campanha em 2018.

Fato importante constatado nas eleições presidenciais de 2022, em que disputou com o candidato Luís Inácio Lula da Silva, do PT (Partido dos Trabalhadores), é que Bolsonaro, solidificado em seu lugar de *líder/mito* daqueles que apoiavam seu regime “protofascista”, disseminava seu discurso de ódio amplamente por meio de redes sociais, debates e outros espaços públicos. Bolsonaro infringiu regras publicamente antes, depois da pandemia e durante todo o seu mandato, assim como no processo eleitoral de 2022. Da mesma forma, seus eleitores, em janeiro de 2023, invadiram o Congresso Nacional em uma ação terrorista de reivindicação do que chamavam de “golpe”, mas que na verdade vinha a ser a sua derrota nas urnas eletrônicas de modo democrático (El país América, 2023).

Toda essa conjuntura social retratada resulta, em parte, das contradições produzidas pelo sistema capitalista, que tem como seu objetivo principal a manutenção do capital. Orso (2020, p. 47) reitera que a existência da contradição entre a “prioridade da economia ou da vida” em uma situação drástica como a pandemia de Covid-19, é particularidade do modo de produção capitalista. Da mesma forma, os planos de ação de uma política conservadora e neoliberal aproveitaram a fragilidade social em um período de inúmeras perdas e óbitos para formalizar reformas que degradam os direitos populares. Ao mesmo tempo, atacam a ciência, reforçam ideias negacionistas e defendem o “Estado mínimo”, enquanto, durante a pandemia, recorreram aos recursos estatais para preservar sua lucratividade, contraditoriamente

⁶ Atuante na presidência em 2016, depois de ter assumido após o golpe político de destituição da então presidente Dilma Rousseff.

advogando pelo intervencionismo estatal⁷”. Nesse processo histórico a conta segue sendo “paga” com a vida e a força de trabalho das pessoas (Orso, 2020, p. 30).

A discussão realizada não tem como intenção esgotar o apontamento de todos os processos de degradação e impactos que a pandemia e a circunstância política reforçou e produziu para classe trabalhadora, mas objetivou-se marcar e formalizar esses fatos históricos que influenciam a vida social dos sujeitos e atravessaram a produção desta pesquisa que possui como objeto a Educação Infantil. Ainda, considerando ser a Psicologia uma ciência, e que nenhuma ciência é despolitizada, o posicionamento demarcado no texto reflete o entendimento que toda essa caracterização da realidade social atravessa o desenvolvimento dos sujeitos, tornando-os sobreviventes ou não das opressões, da precarização e da violência estrutural e sistêmica desde a infância.

1.2 Impasses vivenciados na escola pública de Educação Infantil em tempos de pandemia e pós pandemia de Covid-19: *resquícios de um passado bem presente*⁸

(...) Quando o carro capela vem na favela surge vários debates sobre a religião.

As mulheres diziam que o padre disse-lhes que podem ter filhos e quando precisar de pão podem ir buscar na igreja. Para o senhor vigário, os filhos de pobres criam só com pão. Não vestem e não calçam.

(Jesus, 2020, p. 132).

A mesma dinâmica de precarização no *mundo do trabalho* retratada na subseção anterior esteve presente na *escola pública* durante a pandemia. Um sistema que já se mostrava sobrecarregado, carecia de recursos e suporte para tentar implementar com urgência o ensino remoto, pois as atividades presenciais foram gradualmente sendo suspensas. Além de toda rede de atuantes no cenário escolar, o aluno e sua família, que também fazem parte deste espaço, foram afetados pelas consequências de todos esses impasses e pela situação pandêmica que se intensificava constantemente (Gracino et al., 2021).

⁷ Os conceitos discutidos por Orso (2020), podem ser verificados em maior profundidade no texto intitulado “O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário”.

⁸ Recorte extraído do texto utilizado nesta seção, escrito por Magalhães et al. (2021).

Nesta parte do texto abordaremos esses *impasses* vivenciados pela escola pública de Educação Infantil durante e após pandemia de Covid-19, articulando com uma síntese⁹ das particularidades em que esta etapa de ensino foi implementada ao longo da história. Junto disso, levamos em consideração as contradições originadas pelo modo capitalista de produção na organização da educação pública (Magalhães et al., 2021).

Os agravos presentes na educação no contexto pandêmico não são naturais, nem mesmo descolados de todo percurso histórico-social, político e econômico. Conforme Pasqualini¹⁰ (2006), a *educação escolar* foi sendo organizada historicamente sempre com objetivo de atenção à demanda do sistema produtivo, seja no processo de urbanização, com migração dos trabalhadores do campo para a cidade; seja na industrialização do processo de produção. A escola com tempo de permanência cada vez mais ampliado com os turnos integrais e o ingresso da criança na escola em idade pré-escolar representam esse movimento sociopolítico de demanda pela "força-de-trabalho feminina", em atenção às exigências do capitalismo.

Neste percurso, o primeiro "jardim-de-infância" surgiu na França, e oferecia atendimento a crianças pobres. No Brasil e demais países, esses espaços foram criados para os filhos da elite. Em São Paulo, o primeiro jardim-de-infância *público* foi aberto em 1896, e contava com a disputa pelas vagas entre as classes favorecidas da elite, contradizendo o objetivo de atender à classe trabalhadora (Pasqualini, 2006).

Para Pasqualini (2006), a diferença na oferta de atendimento à criança pequena de acordo com a classe social foi responsável pela "dicotomia" presente na história da Educação Infantil no Brasil. Desde a República Velha, as creches eram destinadas para os filhos dos "trabalhadores, ex-escravos e operários", e as instituições que ofereciam a "educação pré-escolar", com foco no "desenvolvimento", eram destinadas às crianças das "classes médias e altas". Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), "as creches são incorporadas no sistema de ensino, declarando-se seu caráter de instituição educativa".

⁹ Mesmo que não seja o objetivo desta pesquisa analisar amplamente a *história da Educação Infantil*, problematizar as *relações* existentes entre as origens da implementação dessa etapa de ensino e os entraves reforçados pela pandemia torna-se demanda necessária para que os impactos do momento mais atual sejam compreendidos em sua essência, considerando a conjuntura histórica, política, econômica, social e cultural em que são forjados, reforçados e produzidos.

¹⁰ Para aprofundamento acerca da história da Educação Infantil, indica-se a leitura de Pasqualini (2006). Em sua dissertação, a autora realiza uma análise mais ampliada de como o atendimento escolar à criança antes dos seis anos foi se organizando historicamente. Desde o escravismo no Brasil, assim como na Europa, as instituições assumiram caráter asilar até a formação de instituições voltadas para a prática educacional. Ver em: Pasqualini, J. C. (2006). Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp).

A organização dessa etapa de educação escolar, conforme Pasqualini (2006, p. 26), é marcada pela “fragmentação econômico social do atendimento institucional à pequena infância”. A realidade vivenciada pela criança e sua família representa o esvaziamento na oferta de ensino, permeada pela ideia de “carência, deficiência e assistência”. Para a elite, são priorizados os estímulos necessários para o desenvolvimento e condições de “preparação para o ensino fundamental” (Martins citado por Pasqualini, 2006).

A implementação da educação escolar na etapa infantil foi diretamente influenciada pelos organismos internacionais ou multilaterais, tendo inferências também do Banco Mundial na Educação. Pasqualini (2006) destaca que o modelo de Educação Infantil nesse cenário é marcado pela “subalternidade”, pois tornou-se uma demanda socioeconômica existir instituições com baixo investimento financeiro, sem qualificação pedagógica para intervenção sobre os “problemas” educacionais e conseqüente fracasso escolar apresentados pelos alunos pobres filhos dos trabalhadores.

Após a Constituição de 1988, a Educação Infantil passou a ser apresentada como direito universal das crianças de 0 a 6 anos. Identifica-se um breve período sem inferência dos organismos internacionais, com ampliação da participação social produzindo avanços na democratização desta etapa do ensino. Com o governo de Fernando Henrique Cardoso, tem-se a retomada da conjuntura anterior, a educação “com baixo custo e com caráter informal” para os filhos da classe trabalhadora no Brasil (Pasqualini, 2006).

Na *trajetória mais atual* da Educação Infantil, no que compete a sua regulamentação como etapa de ensino e a consolidação desse processo na realidade social, de acordo com Pasqualini (2006), houve uma influência positiva da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e do documento Política Nacional de Educação Infantil e Fundamental criado pela Coordenação Geral de Educação Infantil do MEC, em 2003. A autora marca que é preciso mencionar o caráter neoliberal da LDB e suas conseqüências para a educação pública, mas especificamente nesse curso histórico de organização da Educação Infantil produziu os seguintes *avanços*: Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica e a “conversação do princípio da equivalência entre creches e pré-escolas, determinando – pela primeira vez – a inserção das creches nos sistemas de ensino municipais” (p. 31).

Nesse sentido, a retomada, mesmo que de forma breve a esses pontos importantes da história da Educação Infantil, tem importância para apreensão da realidade atual dessa etapa do ensino para além da aparência dos problemas enfrentados pelos atuantes nas escolas. Torna-se evidente que os *impasses* vivenciados pela Educação Infantil atualmente são reflexos da

história de atenção à criança, atravessada pelo sistema capitalista, suas crises estruturais, a divisão de classes e a consequente desigualdade social (Pasqualini, 2006).

Nessa direção, voltando para a discussão referente *ao período pandêmico e pós-pandêmico*, reitera-se que a crise estrutural do sistema capitalista atravessada pela pandemia não reforça as desigualdades somente no mundo do trabalho, mas em todos os espaços sociais. Tal fato pode ser retratado a partir desses recortes da realidade enfrentada pela escola pública e na Educação Infantil durante e após o tempo pandêmico registradas em notícias, pesquisas e relatos.

Segundo IBGE, *4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. (...) Destes, 4,1 milhões estudavam na rede pública de ensino*, informou nesta quarta (10) o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). *A estatística reforça os efeitos da desigualdade na educação com escolas fechadas durante a pandemia. (...) A pesquisa do IBGE traz dados do quarto trimestre de 2019, mas mostra que a desigualdade na utilização da internet era grande antes do início da pandemia, com grandes variações não só no acesso ao serviço, mas na qualidade do serviço e na posse de equipamentos adequados para assistir as aulas.* (Folha de S. Paulo, 2021) (grifos nossos)

Após mais de dois anos de pandemia, e faltando pouco tempo para as Eleições 2022, o UNICEF faz um alerta a eleitoras e eleitores: *é urgente priorizar a Educação no Brasil. Um estudo inédito, realizado pelo Ipec para o UNICEF, revela que 2 milhões de meninas e meninos de 11 a 19 anos que ainda não haviam terminado a educação básica deixaram a escola no Brasil. Eles representam 11% do total da amostra pesquisada.* (UNICEF, 2022)

Processo de alfabetização enfrenta desafios após pandemia. A diretora da Faculdade de Educação, Carlota Boto, discute sobre a educação na primeira infância depois dos impactos da Covid-19 (Jornal da USP, 2022).

Cerca de 180 mil crianças não têm acesso à pré-escola no Brasil - Segundo a professora Anete Abramowicz, esses dados, de alguma maneira, reproduzem a própria estrutura desigual da sociedade brasileira (...) (Jornal da USP, 2023).

Atualmente, a *educação infantil básica é dividida entre creches e pré-escolas*. A especialista explica que as creches abrigam as crianças de até 3 anos de idade, enquanto as pré-escolas dedicam-se ao ensino de crianças entre 4 e 5 anos. Assim, *o PNE tinha como um de seus desafios a universalização das escolas e a ampliação em 50% das vagas em creches nacionais. Cerca de 180 mil crianças — na faixa etária de 4 a 5 anos — se encontram fora das escolas devido a dificuldades de acesso; entre os diferentes motivos para explicar esse dado, encontra-se a pandemia de covid-19*. “É importante realçar que esse e qualquer dado relativo à desigualdade de acesso à educação infantil é maior entre as crianças pretas, pobres, filhos de mães mais jovens com baixa escolaridade e famílias monoparentais”, comenta a especialista (Jornal da USP, 2023. Grifos nossos).

112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023 (...) - "A gente pisa na escola e a gente vê que é real o grau de estresse, o grau de descrédito aos educadores. Houve um tempo onde ser professor da educação pública, era um motivo de grande orgulho. Hoje, não é verdade isso. O que fizemos como sociedade? Que lugar é esse que onde a gente tá colocando os professores e que acaba causando isso?", reflete Roseli Caldas, membro da Associação Brasileira da Psicologia Escolar e Educacional (G1 SP, 2023).

Esses aspectos, e outros que serão aqui analisados, demonstram a desigualdade proveniente das relações capitalistas na educação. Gracino et al. (2021, p. 12) também indicam que essas disparidades não são exclusividades do período de pandemia, “(...) *A diferença de classes e o dualismo educacional também são uma pandemia que vem infectando há séculos a vida e a educação brasileira*” (Grifos nossos).

Em estudo documental feito *durante* a pandemia, Gracino et al., (2021) formalizam a análise de normativas, decretos oficiais e adequações realizadas por uma Escola de Educação Básica para alunos de 3 a 10 anos do estado do Paraná durante o período de adequação da modalidade de ensino remoto e suspensão das atividades presenciais. As autoras retratam que: “Esse processo de adaptação da escola à nova realidade, principalmente nas questões de encaminhamentos pedagógicos, não foi algo simples. Muitas dificuldades surgiram no início, principalmente o domínio das tecnologias amplamente utilizadas no ensino remoto” (Gracino et al., 2021, p. 9).

De acordo com estudo, as normativas criadas nesse período *não* foram pensadas levando em consideração a realidade das escolas públicas, sobretudo no que se refere a

recursos, conhecimentos, formas de acesso e condições de estrutura vivenciados pelos docentes, alunos, famílias e demais profissionais da educação (Gracino et al., 2021). A continuidade das atividades letivas nas escolas públicas, mesmo com tentativa de utilização do ensino remoto, *não* se equipara à realidade das escolas privadas.

Nessa perspectiva, Magalhães et al. (2021, p. 108) denunciaram as questões que se fizeram presentes na *Educação Infantil* durante o contexto de pandemia, visando problematizar quais consequências imediatas e a longo prazo as escolhas realizadas no âmbito sociopolítico poderiam produzir para o aluno, professor, famílias e comunidade. Guiadas pelo conceito de *atividade* postulado por Leontiev, as autoras buscaram analisar a "*atividade docente* e a *atividade da criança* sendo objetivadas no interior da *atividade pedagógica*" durante o percurso de enfrentamento a Covid-19” (grifos nossos).

Essa precarização da atividade docente¹¹ é um fenômeno *anterior* à pandemia, reforçado e produzido no sistema capitalista que esvazia o sentido social da atividade do professor. Segundo Magalhães et al. (2021, p. 109), os professores, na pandemia, foram submetidos à demanda de “reinventar-se” para dar continuidade ao calendário letivo, por meio da reposição de carga horária através do ensino remoto em atenção ao cumprimento do Parecer 05/2020¹². Como relatado anteriormente nesta subseção, tais recursos não foram disponibilizados para os educadores da rede pública, como a oferta de equipamentos eletrônicos e conhecimentos para produção de atividades nessa modalidade. Sendo assim, nos valem da questão: *sem meios para o trabalho acontecer, com todas as dificuldades concretas de sua vida particular e com enfrentamento de um vírus totalmente letal e desconhecido, como foram objetivadas a atividade do professor e da criança pequena?*

Ao analisar as relações entre as demandas impostas aos docentes nas instituições de ensino infantil da rede pública, Magalhães et al. (2021) centralizam os *impactos na aprendizagem das crianças pequenas* e no *autodesenvolvimento do professor*, uma vez que, “o motivo da atividade do professor é gerado pelo seu *objeto*, o *ensino promotor de desenvolvimento*”. Na conjuntura pandêmica, somou-se toda precarização, desvalorização e sobrecarga a que são submetidos os professores, à falta de recursos diversos para a continuidade

¹¹ Indica-se a pesquisa de Bevilacqua, C. (2022). “*A máquina não para*”: *impactos da pandemia da covid-19 sobre a atividade docente na educação básica*. Trabalho apresentado ao curso de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, contempla análise ampliada do reforçamento da precarização da atividade docente na pandemia de Covid-19, bem como os reflexos na atividade do professor.

¹² A suspensão dos calendários escolares acabou por ser revertida. Para tanto, as disposições do Parecer 05/2020, aprovado em 28 de abril de 2020, adotou a expressão “atividades pedagógicas remotas”, enfatizando a necessidade de reposição da carga horária. Para tanto, justificou a adoção de práticas de ensino remoto para contabilizar carga horária diante da nova realidade que se impôs (Magalhães et al., 2021).

da atividade de ensino. Do mesmo modo ocorreu com o esvaziamento da *relação dialética* entre professor e aluno, originados pela utilização da tecnologia e pelo distanciamento dos alunos da escola por questões concretas de vida.

Importante destacar que as educadoras da rede pública de Educação Infantil – que, em sua maioria, são mulheres – sofrem mais intensamente com a desvalorização de seu trabalho, o que inviabiliza significativamente os recursos materiais e de formação continuada. Durante o tempo pandêmico, as educadoras tornaram-se ainda mais sobrecarregadas, tendo que conciliar a atividade de trabalho com a realidade doméstica e o cuidado com os filhos (Magalhães et al., 2021).

Sobre a *aprendizagem e desenvolvimento* da criança pequena, alguns pontos da discussão realizada por Magalhães et al. (2021) merecem destaque, sobretudo com relação aos *retrocessos* evidenciados nas práticas pedagógicas realizadas na pandemia. A pressão e pouca viabilidade objetiva para adequação aos pareceres e normativas oficiais destinados às escolas foi um dos fatores principais para o esvaziamento da ação pedagógica. Nas palavras das autoras,

É necessário reconhecer *que a pandemia não trouxe nada novo, mas intensificou tendências já presentes na sociedade e na educação escolar*. O que vivenciamos neste tempo foi o *distanciamento das conquistas históricas da educação infantil e a certeza de que a atividade pedagógica realizada pela e na escola depende de condições e circunstâncias que ainda precisam ser conquistadas e objetivadas* (Magalhães, 2021, p. 114. Grifos nossos).

A *atividade pedagógica* conceituada pelas autoras a partir da base teórica da Psicologia Histórico-Cultural *se difere completamente da utilização* de atividade pedagógica tanto nos pareceres, normativas e recomendações, quanto no meio social e educacional no decorrer da pandemia. Para que se atinja aprendizagem e desenvolvimento, a *atividade pedagógica* deve ser intencionalmente sistematizada e organizada por um professor que tenha os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos sobre o desenvolvimento do estudante, a fim de construir atividades que sejam promotoras de novas aquisições culturais (Magalhães et al., 2021)

A tentativa de equiparar a atividade pedagógica presencial no interior da escola à prática pedagógica on-line, evidencia a ruptura entre a relação objetiva e complexa em que acontece o ensino e aprendizagem. A criança pequena se desenvolve "em atividade", ou seja, na realidade objetiva, e a aprendizagem é produto das mediações e condições em que acontece essa atividade (Magalhães et al., 2021).

Nas palavras das pesquisadoras, na pandemia o Ensino Infantil foi diretamente afetado por condições historicamente debatidas pela comunidade científica e nos movimentos sociais que pareciam ter sido “superadas”, o que denuncia a descaracterização de um ensino *humanizador* para essa etapa do desenvolvimento, como se a única necessidade fosse cumprir o objetivo formal e “burocrático” da oferta de educação para a criança:

Desconsiderando esses avanços, a análise crítica das práticas pedagógicas revela, majoritariamente, retrocessos em relação às escolhas feitas neste período de excepcionalidade, centrando-se em tarefas padronizadas e focalizadas na exposição da criança a letras e números e desprovidas de sentido quando dirigidas, especialmente, à faixa etária de 4 a 5 anos. No tocante à faixa etária de 0 a 3 anos, observamos uma ausência de orientações e propostas, indicando a invisibilidade de bebês e crianças pequenas. Em visitas a páginas e portais de Secretarias Municipais de Educação, via de regra constatamos pouca ou nenhuma orientação pedagógica destinada às crianças menores de três anos. Revela-se uma ruptura na educação infantil, entre as etapas da creche e da pré-escola, historicamente marcadas por finalidades diversas, ou antagônicas. Prevalece à última a função preparatória e antecipatória para a etapa posterior, por isso, a centralidade em práticas oriundas desse modelo pré-escolar, já fortemente denunciada e combatida; à creche, por sua vez, continua a se associar o significado social de menor importância, talvez porque o atendimento ainda se dê na fronteira borrada entre o âmbito doméstico e o institucional/profissional, prevalecendo práticas de cuidado e guarda (Magalhães et al., 2021, p. 114. Grifos nossos)

Com base nas informações abordadas no início do texto acerca da organização do Ensino Infantil no Brasil ao longo da história, notamos que, a partir das escolhas e práticas realizadas durante a pandemia, a educação escolar para as crianças pequenas retornou ao patamar de *subordinação/precarização* debatidos por Pasqualini (2006). Tem-se práticas e intervenções unicamente voltadas ao cuidado, “inviabilizando a criança com menos de três anos”, e o esvaziando dos processos educativos na educação da criança em etapa pré-escolar, deslegitimando a necessidade de organização intencional e qualificada das intervenções que possam produzir movimentos reais de desenvolvimento na criança. Nesse cenário, a preocupação estava voltada em cumprir o “preparo do aluno ao ensino fundamental” (Magalhães et al., 2021).

Nessa trama, as famílias são colocadas na condição de responsáveis por manejar esse acompanhamento, o que também enfatiza a não viabilidade das escolhas, orientação e práticas feitas de forma sociopolítica, desconsiderando a realidade dos trabalhadores e seus filhos, fatos

– debatidos na pesquisa de Gracino et al., (2021). Nas palavras de Magalhães et al., (2021, p. 113), “todas estas situações são expressão de uma mesma problemática, que parece ter sido ignorada, abstraída, invisibilizada: não é possível transferir para o âmbito doméstico as funções e finalidades da instituição educativa.

Ante o exposto, nessa dinâmica sociopolítica em que se reforçam as formas de esvaziamento e precarização da educação oferecida à criança pequena, são produzidas as *diversas dificuldades no ensino e na aprendizagem*. Com os atravessamentos historicamente impostos ao ensino escolar infantil na rede pública, a demanda por adaptação, adequação e enfrentamento de condições de precariedade são colocadas na prática como responsabilidades do próprio aluno, da escola e/ou da família; o que não se mostrou diferente na pandemia e nem no cenário pós-pandemia (Gracino et al., 2021; Magalhães et al., 2021). Diante disso, na próxima seção abordamos as particularidades do desenvolvimento psíquico da criança na Educação Infantil a partir da perspectiva histórico-cultural, com destaque à relação de condicionabilidade existente entre o desenvolvimento e a educação escolar.

Seção 2- O desenvolvimento histórico-cultural da criança na Educação Infantil

Neste momento do texto, buscamos nos aproximar da criança que estuda na *educação pública infantil* (idades de 0 a 6 anos), com o objetivo de compreender como as contradições vivenciadas no cenário pandêmico impactaram no seu desenvolvimento, e, conseqüentemente, na sua escolarização e aprendizagem. A partir disso, discutiremos, com base no arcabouço teórico-metodológico da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento psíquico infantil e a educação escolar.

2.1 O desenvolvimento psíquico a partir da Psicologia Histórico-Cultural

(...) Então, tentaremos apresentar na teoria os padrões específicos mais importantes dos processos de desenvolvimento mental infantil como eles são encontrados no estudo das principais funções mentais. Nossa discussão abstrata pode então se tornar mais concreta e ser revestida na carne e no sangue por fatos científicos.
(Vigotski, 2021a, p. 5).

O ser humano não nasce com suas capacidades máximas de desenvolvimento prontas e formadas naturalmente. É por meio de sua atividade dialética com o meio material que ele desenvolve as formas complexas de comportamento. Estas formas foram analisadas pelo psicólogo soviético L. S. Vigotski (1896-1934), recebendo o nome *Funções Psíquicas Superiores* (Martins, 2011).

Ao realizar o estudo¹³ do desenvolvimento histórico-cultural, Vigotski (2021a) partiu das lacunas e contradições presentes nas concepções da Psicologia Tradicional acerca do desenvolvimento e personalidade infantil, tendo em vista a necessidade de investigação sobre a gênese/origem, estrutura e funcionamento das funções mentais superiores. Os estudos empreendidos pelas correntes da Psicologia naquele momento centravam-se em perspectivas naturalistas, inatistas e subjetivistas dos processos mentais. A complexidade do desenvolvimento das funções superiores era desconsiderada pelos pesquisadores no que se refere à explicação de sua base e origem. Em outras palavras, a forma como essas funções se constituem e como se desenvolvem.

¹³ Na sua obra *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*, escrita em 1931, L. S. Vigotski analisa de forma detalhada as elaborações teórico-metodológicas das outras correntes psicológicas sobre o desenvolvimento das funções psíquicas complexas.

Nesse percurso de estudos, as exposições teóricas se dividiam entre equiparar as funções elementares/funções primárias e funções superiores/funções complexas, vinculando-as ao desenvolvimento inato e biológico; ou centralizando o curso do desenvolvimento unicamente no psicológico, na mente, como se esta fosse desenvolvida autonomamente nos seres humanos como uma particularidade especial. Ainda, quando visualizavam a cultura como parte desse desenvolvimento, consideravam que a mente e os elementos culturais se desenvolviam de forma diluída, um no outro, espontaneamente (Vigotski, 2021a).

Para que a compreensão da gênese, ou seja, da origem das funções mentais superiores fosse sistematizada, Vigotski (2021a) ressalta a necessidade de uma “nova perspectiva”, que não se apegasse a demanda de manter a antiga concepção como dominante. O autor aponta que o erro não está em reconhecer que “a *estrutura inata* de todas as funções mentais superiores ou operações mentais representem um elo totalmente regular ou indispensável em toda cadeia de investigação”; como se a dimensão biológica fosse desnecessária. O erro acontece porque “um elo foi considerado toda a cadeia, que a análise das formas culturais de comportamento sob o aspecto de sua estrutura substituiu a elucidação da gênese dessas formas e de sua estrutura” (p. 19). Assim, uma dimensão/elos da estrutura das funções mentais tornou-se o foco da explicação de sua gênese/origem; isto é, o elo biológico e inato da estrutura ganhou essa centralidade.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento das formas superiores de comportamento não é resultado de uma transposição, de uma “transferência das leis naturais que regulavam a luta pela sobrevivência na vida animal” para a ciência da sociedade humana. A “vida histórico humana, marca uma *nova forma de adaptação e relação do homem com o mundo*”. Essas “novas formas, surgem na presença de determinadas condições biológicas, mas que se desenvolvem além dos limites da biologia” (Vigotski, 2021a, pp. 36. Grifos nossos). A utilização dos *instrumentos externos/auxiliares* é um marco nessa nova forma de adaptação à realidade; diferente da adaptação orgânica, ela altera qualitativamente o comportamento humano

Na vida primitiva, o homem se relacionava com a realidade objetiva de forma direta, por meio de reflexos diante das situações; isto é, pela via elementar do seu funcionamento mental, sempre se adaptando e buscando sobreviver. A filogênese representa o desenvolvimento evolutivo da espécie humana nesse sentido biológico, cujo processo resultou na formação da espécie *homo sapiens*, que reúne as condições biológicas necessárias para sobrevivência a partir de *funções elementares*, básicas e primitivas. Com o movimento filogenético, a espécie humana alcançou uma forma orgânica e corporal específica que se mantém inalterada ao longo do tempo. Na relativa consolidação desse tipo filogenético

específico da espécie humana, o desenvolvimento histórico se constitui [e tem seu desenrolar] com o *trabalho social* do homem na vida primitiva (Vigotski, 2021a).

Por meio da atividade social, tem-se então o desenvolvimento ontogenético, marcando a mudança na forma de relação com o meio social. De forma *dialética*, o homem produz instrumentos auxiliares e elementos iniciais da linguagem – os signos –, que têm como objetivo atender suas necessidades. A relação sujeito-meio passa a ser *mediada*, e nessa condição de trabalho social, a ação deixa de ser imediata, sem perspectiva de finalidade. O trabalho fundamenta uma relação teleológica com a realidade, os sujeitos agem em uma perspectiva orientada para uma finalidade específica; por exemplo, se organizam para a caça com objetivo de encontrar alimentos (Vigotski, 2021a).

Como produto do desenvolvimento ontogenético, tem-se o movimento histórico de complexificação e alteração qualitativa na relação dos sujeitos com o meio social. Novas necessidades são produzidas no interior da atividade social e das relações, os instrumentos mediadores também se complexificam, a *linguagem* deixa de ser unicamente ferramenta de comunicação no meio externo e passa a operar internamente no sujeito, mudando radicalmente o funcionamento do seu psiquismo (Vigotski, 2021a). O comportamento dos sujeitos não é mais orientado por funções mentais elementares, sua estrutura orgânica é uma base para essa ação no mundo, enquanto a produção cultural dos instrumentos e signos mediadores é o fundamento do desenvolvimento cultural, ou seja, base para gênese das funções mentais superiores. Nas palavras de Vigotski (2021a, p. 122),

(...) O uso dos instrumentos auxiliares, a transição para a atividade mediada reconstrói radicalmente toda a operação mental, assim como o uso de um instrumento modifica a atividade natural dos órgãos e amplia incomensuravelmente o sistema de atividade das funções mentais. Designamos ambos, em conjunto, pelo termo de *função mental superior* ou comportamento superior (p. 122).

Nesse contexto, o signo é utilizado inicialmente como instrumento de comunicação, permitindo que o homem modifique o seu contexto e principalmente “controle o comportamento do outro”. Segundo Vigotski (2021a), quando o homem internaliza o signo social utilizado na comunicação externa, passa a controlar seu próprio comportamento. Vale mencionar que as funções psíquicas modificam o curso de seu desenvolvimento com o domínio dos instrumentos psíquicos – os signos. Esse processo de apropriação é marcado fundamentalmente pela condição de socialização, ou seja, só acontece a partir das relações entre as pessoas no mundo material.

Em síntese, é na dialética da atividade social que o ser humano internaliza as formas superiores de comportamento. A espécie humana se desenvolveu biologicamente através da filogênese, tornando o ser humano apto a se desenvolver ontogeneticamente. Isso porque, se dotado de um sistema nervoso capaz de atuar em unidade dialética com sua atividade social, passará, portanto, a construir-se enquanto ser humanizado (Martins, 2011).

O processo de desenvolvimento do indivíduo e de cada função superior interna/psicológica são sempre inicialmente externos/sociais. Um comportamento superior, como escrever, é parte da realidade externa/objetiva antes mesmo da pessoa nascer. A função social desse comportamento é internalizada depois, quando na atividade o sujeito se apropria desse comportamento, que primeiro está fora dele e representado na ação dos outros que o cercam durante seu desenvolvimento. O desenvolvimento histórico-cultural acontece nesse movimento; o sujeito desenvolve funções psíquicas superiores sempre a partir do mundo social e das pessoas (Vigotski, 2021a).

Nesse segmento, Vigotski (2021a) sintetizou a tese da Lei Genética do Desenvolvimento das Funções Superiores, explicando que a base para o desenvolvimento das funções mentais superiores está na relação social entre os sujeitos. O fundamento dos processos mentais está no social, nessa relação estabelecida com meio e com as pessoas. O processo de *internalização* representa essa lógica dialética em que toda função psíquica é primeiro intrapsíquica/externa e depois interpsíquica, como parte do funcionamento mental (p. 200).

O funcionamento pode ser entendido a partir da dinâmica produzida na atividade social, as funções mentais superiores formam um *complexo sistema interfuncional* representado pela *interrelação dialética* entre o aparelho biológico humano, o sistema nervoso e as Funções Psíquicas Superiores, tais como linguagem, pensamento abstrato, memória, atenção voluntária etc. As funções corticais e o aparelho nervoso também funcionam a partir da relação ativa com a realidade objetiva, a fim de corresponder às necessidades humanas originadas da atividade. Não se trata de um funcionamento dicotômico-cindido-separado, tampouco predominantemente orgânico ou “idealista”/subjetivo no que compete as funções do psiquismo, mas sim *dialético*, onde nenhum anula o outro e atuam interfuncionalmente (Martins, 2011).

Nessa interrelação temos a formação da *consciência* humana, que por meio das funções psíquicas complexas, possibilita que o sujeito tenha uma imagem psíquica, uma reconstituição na sua subjetividade e da realidade externa que vivencia (Martins, 2011). Pensar na formação da consciência é retomar os fundamentos do desenvolvimento histórico-cultural discutidos

nessa subseção, tendo em vista que o ser humano, através do legado histórico de atividade no mundo, se desenvolve qualitativamente, sempre em um movimento dialético e mediatizado.

Diferentemente dos animais, o ser humano desenvolve as funções psíquicas superiores e consegue ter uma representação consciente/ideal em seu psiquismo da realidade objetiva que vive. As funções psíquicas complexas são responsáveis por organizar e requalificar a imagem que o sujeito tem em sua consciência. Todavia, esse desenvolvimento só acontece no social, pelas relações sociais e pelas mediações que forem oportunizadas (ou não) aos sujeitos. Então, conclui-se que a qualidade do desenvolvimento é fundamentalmente marcada pela realidade objetiva, suas particularidades, sua caracterização concreta, ou seja, o que dela faz parte ou não, quais recursos existem ou são inexistentes na vida das pessoas, desde aos mais básicos e imprescindíveis como a alimentação, até as condições de educação e aprendizagem.

Tendo realizado essa síntese sobre o desenvolvimento a partir da Psicologia Histórico-Cultural, com destaque a conceitos e relações indispensáveis para entendimento da complexidade do desenvolvimento psíquico, a seguir, iremos nos aprofundar nas particularidades do desenvolvimento psíquico infantil, destacando a essencialidade desse processo, que ocorre por meio da atividade social, ou seja, da relação que a criança estabelece com o meio social.

2.2 A categoria atividade e o desenvolvimento psíquico da criança

(...) Para o ingênuo, o desenvolvimento histórico continua somente se se desenvolver linearmente. Quando ocorre uma virada, uma ruptura do tecido histórico, um salto, a consciência ingênua enxerga somente catástrofe, fracasso e ruptura. Para o ingênuo, a história para nesse ponto e recomeça quando assume um caminho tranquilo e direto.

(Vigotski, 2021a, p. 187).

A criança nasce em uma realidade concreta construída antes de seu nascimento, cresce e passa por mudanças biológicas no corpo físico, sempre dentro dos limites já desenvolvidos na filogênese. O caráter determinante do desenvolvimento da criança é o social e o cultural. Visto que a qualidade de seus comportamentos no mundo muda, sua existência é guiada por formas complexas e superiores de comportamento cultural (Vigotski, 2021a).

Conforme Leontiev (2004), o que determina o desenvolvimento psíquico da criança não é somente o lugar que ela ocupa na realidade social e nas relações sociais às quais pertence,

mas sim, “a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais dessa vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta *atividade*, tanto exterior como interior” (pp. 309).

Denomina-se enquanto atividade, de acordo com a tese elaborada por Leontiev (2004, p. 315), “(...) os processos que realizando tal ou tal relação do homem com o mundo, respondem a uma necessidade particular que lhes é própria.” Isso significa que nem toda ação que o homem realiza corresponde a uma atividade. Na própria relação com a realidade, produzem-se as necessidades humanas, e, a partir disso, toda atividade é estruturada por meio de um conjunto de ações. Estas, objeto de sua execução, se direcionam a um fim, um objetivo. A forma como as ações são feitas, tendo em conta as condições concretas de sua execução, recebe o nome de operação.

Para compreender a estrutura de uma atividade, é necessário analisar as particularidades em que a atividade acontece, ou seja, conhecer na essência o processo e a forma como são constituídos os motivos da atividade, a que necessidade essa atividade empreendida pelo sujeito visa atender. Nesse sentido, o *conteúdo* do desenvolvimento psíquico da criança é produto da sua atividade; o lugar social que a criança ocupa nas relações se modifica, novas atividades são organizadas objetivando contemplar necessidades cada vez mais complexas e elaboradas (Leontiev, 2004).

Facci (2004) explica que essa relação que a criança tem com o mundo objetivo é “(...) determinada pela *atividade principal* que desempenha a função de ser a principal forma de relacionamento da criança com a realidade. (...)” (p. 67. Grifos nossos). A atividade principal guia a relação com o mundo externo e também é responsável pela produção e satisfação das necessidades produzidas nesse contexto.

A *atividade dominante*, conforme conceitua Leontiev (2004), representa a relação dominante que a criança tem com a realidade em dado momento, e a mudança de uma atividade para outra marca a mudança de estágio do desenvolvimento psíquico. O autor contextualiza três características centrais dessa atividade, são elas:

Em seu interior surgem novos tipos de atividade, que se diferenciam a partir de sua organização, o autor exemplifica usando a atividade de ensino, ela inicia-se no interior do jogo, atividade dominante na idade pré-escolar (...)

Nela ou em atividades “geneticamente ligadas a ela” se originam ou desenvolvem-se processos psíquicos particulares. Como por exemplo a abstração e generalização das cores que pode ser apropriada na atividade de desenho do estágio pré-escolar; atividade dominante nesse momento é o jogo infantil (...)

As mudanças qualitativas da personalidade da criança estão diretamente ligadas à atividade dominante, a exemplo da apropriação de normas e condutas sociais a partir dos jogos de papéis na idade pré-escolar (p. 311).

Esse desenrolar do desenvolvimento que acontece com a apropriação de novas atividades não tem como base a idade cronológica e os aspectos biológicos, mas sim os saltos qualitativos entre as atividades dominantes de cada período. O critério de idade é produzido nas relações socioculturais, não existem “leis universais” que determinam o desenvolvimento de forma homogênea e padronizada, uma vez que as particularidades do desenvolvimento são produto da organização histórico e cultural (Pasqualini, 2013).

Durante cada estágio de desenvolvimento, no interior da atividade dominante e do conjunto de atividades ligadas a ela, a criança movimenta-se para superar as condições e o conteúdo da atividade. Tem-se a “contradição entre o modo de vida da criança” e a possibilidade de já superar essa configuração, demarcando a mudança no estágio do desenvolvimento através das *crises* (Leontiev, 2004).

As crises são produzidas na transição entre os períodos de desenvolvimento, ou seja, de forma dialética, os momentos estáveis se intercalam aos momentos críticos. O que antes era interessante e fazia parte da atividade da criança, agora deixa de fazer; começam-se os questionamentos e a perda de interesse na atividade já apropriada, ao passo que novas necessidades são produzidas na atividade (Facci, 2004). Essa dialética constitui o caráter revolucionário do desenvolvimento psíquico infantil, descaracterizando a ideia de desenvolvimento passivo, linear e espontâneo que Vigotski (2021a) analisou minuciosamente em seus trabalhos buscando apontar lacunas e contradições.

Nesse contexto, o que efetiva a mudança de atividade dominante, como propõe Leontiev (2004), são os motivos compreendidos que fazem parte do “lugar que a criança *poderá* ocupar no estágio seguinte do seu desenvolvimento” (p. 319), e não os motivos compreendidos presentes nas relações que ela já está inserida naquele momento. É necessária uma “longa preparação para que as esferas destas relações novas para ela se abram à consciência da criança com satisfatória plenitude” (p. 319). Se acontece o aparecimento de um novo motivo e este não for correspondente às possibilidades reais de atividade da criança, esta atividade não pode tomar o lugar dominante e deverá desenvolver-se, num primeiro tempo, isto é, no dado estágio e de maneira “complementar”.

Quando ocorre a mudança de período no desenvolvimento, a atividade dominante que antes guiava o desenvolvimento não deixa de existir, só perde a força, e outra atividade dominante ganha foco e centralidade no processo. Nesse movimento, a partir dessas rupturas,

novas formações psíquicas assumem centralidade no desenvolvimento. Conceituadas como *neoformações*, são responsáveis por conduzir e guiar o curso do desenvolvimento naquele estágio (Facci, 2004).

Bozhovich (1977/2023), ao considerar as particularidades do desenvolvimento histórico-cultural, explica que nesse contexto uma função psicológica específica também assume centralidade no desenvolvimento da consciência e da personalidade. Entretanto, isso não significa que essa função trabalhe de forma isolada, mas consolida o caráter dialético do desenvolvimento, pois é a partir da centralidade do funcionamento específico desta função que as outras funções do sistema psicológico se orientam em seu desenvolvimento.

A atividade também é mediada pela unidade dialética “afetivo-cognitivo”. A criança passa a agir e movimentar-se entre “o mundo com as pessoas e no mundo das coisas”. Esse movimento acontece dialeticamente e não de forma cindida. No primeiro período de cada época ocorre uma prevalência no desenvolvimento de necessidades e motivos afetivos voltados à relação com as pessoas e, posteriormente, com os conhecimentos e instrumentos humanos que promovem o desenvolvimento cognitivo (Pasqualini, 2013, p. 81).

Por este enlace representado pela dialética afetivo-cognitivo, visualiza-se o curso do desenvolvimento em sua dimensão motivacional e afetiva, como também na dimensão técnica. A criança precisa se apropriar de formas de comportamento e conhecimentos nesses dois aspectos, e isso acontece de acordo com a atividade principal de cada estágio. É válido enfatizar novamente que essas duas esferas – a afetiva e a cognitiva – operam em *unidade* constante e dialética, não existem repartições no sistema de atividades da criança, nem dualidade entre a esfera afetiva e cognitiva (Facci, 2004).

Dando seguimento, contextualizaremos uma síntese das *particularidades de cada estágio do desenvolvimento psíquico histórico-cultural*, de acordo com as contribuições de Leontiev, Elkonin e Bozhovich – pesquisadores que se dedicaram a análise de tais fenômenos apoiados nas teses de L. S. Vigotski (Facci, 2004; Pasqualini, 2013). Buscando concentrar as análises na criança da Educação Infantil, discutiremos as particularidades do desenvolvimento da *criança com idade de 0 a 6 anos*, em que as atividades dominantes nesse estágio são: Comunicação Emocional Direta, Atividade Objetal Manipulatória, os princípios do Jogo de Papéis e, com a entrada na escola, a Atividade de Estudo.

Pasqualini (2013) menciona conceitos imprescindíveis para compreensão da *periodização histórico-dialética do desenvolvimento*, alguns deles já foram abordados mais anteriormente no texto, como: “(...) *época, período, atividade dominante e crise.*” (p. 77.

Grifos nossos). Discutiremos a época da Primeira Infância e Infância, a autora destaca que existem dois períodos em cada época.

- Contextualizando movimentos da *Primeira Infância*:

Nessa época, tem-se o período do *Primeiro Ano de Vida*, em que a atividade guia é a *Comunicação Emocional Direta com Adulto*, o foco é a qualidade da relação entre o bebê e o adulto. O adulto é quem medeia a atividade, o psiquismo do bebê ainda funciona de forma elementar, pois não há comunicação verbal. A partir da interação empreendida pelo adulto, cria-se uma forma de comunicação com bebê; o adulto/educador é quem deve criar a necessidade de comunicação – premissa da atividade social humana (Pasqualini, 2013; Facci, 2004).

No decorrer do primeiro ano de vida, mesmo que a criança tenha dependência direta da mediação do adulto para satisfazer suas necessidades, Bozhovich (2004a) ressalta que a criança não é um “dispositivo reativo”, pois a partir da comunicação e interação com adulto em seu campo perceptivo ela se constitui como “um ser com vida psicológica própria e individual”, mesmo que ainda seja algo “difuso” e primário. A criança é parte de um ambiente social, com objetos, sons, falas, formas de afeto e relações com outras pessoas (p. 42).

A função psicológica dominante na atividade psíquica é a *percepção*, e a reação do bebê ao campo perceptivo imediato é manifestada por meio de movimentos, choro e expressões que visam também demonstrar necessidades. O complexo de animação surge neste conjunto de ações e reações ao ambiente e representa a primeira forma de comunicação mais ativa da criança com outro. Com a vinculação afetiva ao adulto e os recursos de comunicação produzidos na relação entre eles, a criança inicia a menção a certas “palavras primitivas” e gestos. Nessa fase, o adulto conduz as necessidades apresentadas pela criança conforme horários e condutas socialmente organizadas, como por exemplo, o momento de dormir e acordar (Bozhovich, 2004a).

Percorre-se até um ponto em que colocar estímulo-externos para controlar as reações da criança já não é mais um recurso viável. *Aproximando-se do segundo ano*, ela começa a rejeitar e ignorar essas estimulações que anteriormente se submetia. A função da memória começa a estruturar-se. A criança, além de comportar-se a partir das percepções do ambiente, também é influenciada por imagens que registrou anteriormente em sua memória, registros de pessoas que estão presentes no seu cotidiano e objetos utilizados (Bozhovich, 2004a).

Através das *ideias motivadoras*, os comportamentos são suscitados pelo meio e também por “ideais afetivamente carregadas”, produtos dos registros iniciais de *memória* que a criança se apropria. Bozhovich (2004a, p. 45) exemplifica o caso da criança que brinca com a bola do

vizinho no quintal e os pais retiram a bola da criança escondido. Tempos depois o registro da imagem desse objeto é suscitado pela criança que demonstra comportamento inquieto e frustrado, modificado apenas quando a bola foi novamente apresentada a ela.

A produção das ideias motivadoras marca uma alteração significativa na forma de relação da criança com a realidade, com os adultos mediadores e também em sua personalidade. Ter o acesso negado a esses estímulos e a busca por acessá-los na concretude é fator gerador de frustração, e a forma como o adulto medeia essas situações irá interferir no desenvolvimento da personalidade da criança. São esses aspectos que demarcam a origem da *crise do primeiro ano* (Bozhovich, 2004a).

Pasqualini (2013) explica que na *segunda metade do primeiro ano*, o adulto nomeia e manuseia objetos na relação com a criança, que por sua vez, os visualiza e começa a conhecer as características do meio social que pertence. Tem-se, então, a produção de um salto qualitativo para a atividade guia do período da *Primeira Infância - a Atividade Objetal Manipulatória*. A função psíquica da *linguagem* que começa a se desenvolver, passa a se entrelaçar dialeticamente à *percepção*. Aqui, a criança começa a apropriar-se da “função social dos objetos”, manipulando-os de acordo com as necessidades das atividades que realiza.

Os objetos são instrumentos com uma função social, são usados pelos outros seres humanos com a finalidade de atender alguma necessidade. Neste ponto, cabe destacar a essencialidade do papel do adulto na apresentação do objeto, do seu significado e finalidade, ou seja, como usa e para que serve determinado objeto. Com o movimento de utilização desses objetos, a criança passa a fazer essa atividade de forma cada vez mais independente e mediada, até que surgem mais mudanças qualitativas. A criança começa a buscar outros objetos “ausentes na situação imediata” e manuseia os já conhecidos em novas situações. Passa-se pelo desenvolvimento da relação objeto/mundo social; diferente do primeiro ano, que seria mais focada na relação com as pessoas de forma mais emocional (Pasqualini, 2013).

A criança brinca com objeto que aprendeu a utilizar, objetivando aproximar-se da conduta desenvolvida do adulto com os instrumentos sociais. Isto é, busca-se o sentido social das atividades com objetos, a maneira como os adultos usam determinado objeto na relação com o mundo (Pasqualini, 2013). O processo de humanização é construído pelo movimento de apropriação dessas formas culturais de relação com a realidade social. Nesse sentido, a conduta da criança se movimenta cada vez mais em direção às formas mediadas de comportamento e autocontrole do comportamento.

O desenvolvimento psíquico da criança nessa etapa é guiado pela formação inicial e primária de uma consciência sobre si, é quando ela se percebe como quem atua e busca se

distinguir dos objetos. Repete ações com os objetos, por exemplo, fechar várias vezes a porta para conhecer o objeto e reconhecer-se para além dele (Bozhovich, 2004a) Inicialmente, se reconhece como outro objeto, separado desse objeto externo que manuseia, aprende primeiro o nome dos objetos para depois apropriar-se do seu nome. Com o percurso de apropriação da linguagem, ao *final dos dois anos* a criança passa a utilizar então o pronome “eu”. O acesso a novas formas qualitativas de socialização nas fases iniciais da vida escolar caracteriza modificações importantes no desenvolvimento da criança.

Ainda, como destaca Leontiev (2004), nesse período a criança se movimenta por dois círculos, um primeiro das relações mais íntimas e iniciais, em que o valor do motivo se baseia na forma como essas relações se organizam, nas regras de conduta e afetividade presentes nelas. E um segundo círculo, externo, mais amplo, em que “as relações da criança são mediatizadas pelo primeiro círculo”, e começam a se expandir (p. 306).

Leontiev (2004) explica que no acesso à Educação Infantil, nomeada no texto como “jardim de infância/creche”, o desenvolvimento psíquico da criança ainda é guiado pelo que há de mais pessoal, pela comunicação com as outras crianças e no vínculo construído com o educador, que passa a fazer parte do primeiro círculo, o mais privado e íntimo. Assim sendo, através da sua mediação, a dimensão particular das relações infantis vão se modificando para o caráter coletivo. O fundamento geral da *idade pré-escolar*, conforme destaca o autor, está na descoberta do “mundo das relações humanas, posição condicionada pelo lugar objetivo que a criança ocupa”(p. 307).

A conquista de autonomia é um marco significativo no desenvolvimento da criança que está próxima do *terceiro ano*. Sabendo que consegue executar ações, manusear objetos, percebendo-se como autor desses processos e vendo seus primeiros retornos, a criança passa a frustrar-se quando é suprimida pelos adultos. Bozhovich (2004a) menciona que a *crise dos três anos* representa esse movimento de tensão entre a busca por autonomia e as mediações que podem, muitas vezes, serem negativas. Essa contradições se intensificam com a crise, o comportamento apresenta contornos de negativismo e teimosia, produzindo desencontros entre a mediação do adulto e os comportamentos da criança. O “não” passa a fazer parte do vocabulário e das ações da criança recorrentemente.

Neste texto, para fins explicativos, optamos por fazer essa divisão em tópicos entre as épocas Primeira Infância e Infância. No entanto, cabe retomar o caráter processual e dialético do desenvolvimento histórico-cultural. Existem rupturas e saltos qualitativos, o que não significa que acontecem rompimentos e cisões no desenvolvimento. Leontiev (2004), ao tecer considerações sobre as rupturas produzidas na mudança de atividade dominante, irá representar

tal movimento, visto que é no *interior* da atividade dominante de um estágio que a criança irá se movimentar e tencionar os limites apropriados em cada ação e operação presente na atividade. Caso existam condições reais para tal superação, tem-se uma *nova* atividade dominante.

- Contextualizando movimentos da *Infância*:

Prosseguindo com o curso de desenvolvimento, a atividade social da criança é colocada diante de outra ruptura, começam as tentativas de apropriação dos comportamentos do adulto por meio dos *Jogos de Papéis* – atividade dominante no período da *Idade Pré-Escolar*. O traço essencial são os princípios para o autodomínio da conduta, primeira vez que a criança estará consciente de suas ações na atividade e buscará controlá-las. O conteúdo dos jogos depende das condições concretas de vida da criança, quanto mais mediações disponíveis, maior a qualidade do jogo (Pasqualini, 2013).

Nessa etapa, além de saber da sua existência, a criança também se percebe como quem desempenha comportamentos que podem ter algum resultado. Assim, ela passa a se perceber como parte de uma realidade social em que esses comportamentos refletem um todo mais amplo. A posição que a criança ocupa em relação à sociedade, às suas relações e à maneira como visualiza a si mesma modificam gradualmente (Bozhovich, 2004b).

Pasqualini (2013) aponta para o caráter processual da atividade lúdica; nessa, a criança desenvolve de forma significativa as funções complexas humanas, tendo como objetivo as conquistas deste processo e não um produto final. As mediações dos educadores e os instrumentos oferecidos são base para compreensão do mundo e para brincadeira infantil.

Bozhovich (2004b) cita a particularidade produzida por duas linhas de desenvolvimento que se interrelacionam nesse estágio. “*A primeira é a linha do desenvolvimento moral e a segunda é a linha do desenvolvimento cognitivo*, que juntas levam à formação da visão e do sentido do mundo únicos da criança” (p. 60. Grifos nossos).

O desenvolvimento moral da criança consiste nas particularidades éticas iniciais que são apropriadas na idade pré-escolar. Nessa etapa a criança tem outras formas de relação, diferentes das que estiveram presentes no período anterior. A dependência do adulto já não é central, e a criança busca cada vez mais autonomia para realizar ações que correspondam às suas necessidades. Porém, a vinculação afetiva com o adulto permanece intensa, e a criança se esforçará para seguir participando da vida dos adultos, ela não irá apenas reproduzir os comportamentos deles como era no estágio anterior, mas buscará efetivar as atividades em sua complexidade, reproduzir “todo modo de vida do adulto” (Bozhovich, 2004b, p. 61).

As regras e obrigações cotidianas colocadas para a criança na relação com o adulto produzem uma condicionalidade moral, uma definição do que seria bom e ruim, necessário ou não. Cumprir com essas condições representa a busca que a criança tem de validação por parte do adulto. Na brincadeira, a criança irá reproduzir tais ensinamentos, materializando papéis sociais. Bozhovich (2004b) exemplifica isso com o papel social da maternidade que a criança reproduz no jogo, modelo assimilado nas relações sociais a que pertence (p. 62).

Além dessa reprodução das regras morais, o jogo é a atividade que a criança tomará consciência desses padrões morais a partir de sua própria ação. Ainda, de acordo com exemplo da brincadeira que a criança irá protagonizar o papel de mãe, tem-se nesse sentido ela mesma se comportando como o papel social de mãe exige, e conseqüentemente se apropriando dessa condição moral. A validação passa a ser dela para si mesma quando consegue reproduzir isso nas relações empenhadas na atividade de jogo (Bozhovich, 2004b).

Na idade pré-escolar desenvolve-se também a hierarquia motivacional, o valor afetivo que a apropriação das regras morais assume para criança influenciam na forma como ela dirige seu comportamento. Cria-se uma tensão involuntária que a criança não controla entre o motivo que vem dessa lógica da moralidade social e outros motivos, resultando em uma estabilidade nos aspectos da personalidade em desenvolvimento. A criança não terá seu comportamento mais orientado pelos estímulos externos e impulsos imediatos por uma condição situacional. Ela passa a controlar seu comportamento com um “grau de integração e organização interna”, produto da apropriação dos padrões morais, éticos e comportamentais que guiam seus “desejos e impulsos estáveis” (Bozhovich, 2004b, p. 64).

A criança em idade pré-escolar consegue estabelecer uma forma de relação qualitativamente diferente com o mundo, questiona através dos porquês a organização das relações e a origem dos fenômenos. Isso sinaliza que as imagens construídas na consciência da criança não são unicamente resultantes de sua realidade individual imediata, mas sim “uma interpretação integrada da realidade que a rodeia, bem como das suas atividades em relação a ela” (Bozhovich, 2004b, p. 65).

Bozhovich (2004b) compara a autoavaliação que a criança de 3 e 4 anos faz de si mesma; independente das condições, a avaliação apenas existe. Já a criança em idade pré-escolar constrói a autoavaliação mediante as validações que recebe e de sua própria avaliação das ações empenhadas na realidade. Nesse estágio, tem-se a formação de uma compreensão de mundo própria. Essa consciência apresentada pela criança é resultante da apropriação de conceitos cotidianos; aqueles que antecedem a apropriação dos verdadeiros conceitos, os científicos, que farão parte da atividade de estudo em ambiente escolar. Os conceitos cotidianos

fazem parte das experiências sociais que a criança tem, e mesmo que sejam conhecidos, não são “conscientemente disponíveis para criança” (p. 67). Ela usa esses conceitos, mas não sabe os nexos que os relacionam à realidade objetiva.

Nesse segmento, tem-se o princípio para desenvolvimento da *Atividade de Estudo*, atividade dominante do período da *Idade Escolar*. Nesse momento do desenvolvimento, não há uma ruptura, já que esse período se interconecta com o outro na mesma época. Com o objetivo de aproximar cada vez mais da conduta do adulto culturalmente desenvolvido, constrói-se a necessidade de fazer o que faz o adulto e saber o que o adulto sabe em termos de conhecimento (Pasqualini, 2013).

Tendo desenvolvido a consciência sobre si, dentro dos limites do pensamento por conceitos cotidianos, a criança conhece o seu lugar social, sabe que é “integrada” a um todo e a determinadas relações nas quais ocupa um lugar. A criança almeja realizar atividades “reais” que confirmem um resultado “real” no meio a que pertence. Diante disso, origina-se a crise dos sete anos (Bozhovich, 2004b). A entrada no ensino fundamental é marcada por essa organização psíquica.

A criança trilha um percurso qualitativamente diferente após o início da atividade escolar, é quando ela busca efetivar ações de importância, inicia movimentos para apropriação de conhecimento do mundo adulto e da realidade social. O círculo de relações se inverte, e as interações sociais de caráter mais amplo, feitas na realidade externa à família, começam a prevalecer. A nota obtida nas avaliações escolares passa ser uma representação das formas novas de relação entre a criança e o mundo (Leontiev, 2004).

Na escola, a criança começa a construir conhecimento teórico sobre a realidade social que vivencia e sobre as particularidades das relações sociais. Inicia-se a construção de ideias, que são parte do desenvolvimento da sua consciência mais ampla referente ao mundo, aos adultos, às regras e referente a si mesma como parte desse contexto. Há “uma atitude crítica face às exigências, às maneiras de agir, às qualidades pessoais dos adultos e pelo aparecimento de novos interesses pela primeira vez verdadeiramente teóricos” (Leontiev, 2004, p. 309).

Nesse sentido, Pasqualini (2013) destaca que a qualidade da atividade, das mediações e dos processos educativos pode ou não gerar desenvolvimento psíquico. No “exercício” propiciado às funções psíquicas por meio da atividade social da criança, verifica-se a amplitude de desenvolvimento. Assim, sem mediação e promoção de estímulos adequados que partam da realidade objetiva da criança, não há desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas superiores.

O conteúdo do desenvolvimento da criança, conforme Leontiev (2004), não pode ser abstraído e recortado do conteúdo das relações reais que a criança tem no mundo. Não se pode analisar fenômenos psíquicos de uma criança de 7 anos de forma recortada, tendo em conta fragmentos de uma ou outra função ou de um ou outro comportamento. Deve-se analisar as particularidades de suas relações com a realidade concreta, em sua essência, como por exemplo, a organização das atividades da criança na escola e a caracterização do seu círculo relacional.

Nessa dinâmica, as funções psíquicas desenvolvem-se se forem requisitadas em alguma operação para cumprir o fim da ação, ou seja, “se ocupam determinado lugar na atividade”. Conforme Leontiev (2004), a criança ouve sons da fala de alguém em determinada língua com recorrência, mas se não existe uma organização da atividade de ensinar e aprender, não haverá aprendizado da língua pelo único fato de ouvir sensorialmente os elementos sonoros. O processo de aprendizagem propiciado no ambiente educacional é de suma relevância para que as funções psíquicas superiores se desenvolvam. No entanto, a intencionalidade, a qualidade e a organização dessas mediações, assim como nos outros estágios do desenvolvimento, irão definir também a qualidade do desenvolvimento.

Compreendemos, com isso, que na atividade o conteúdo das mediações que promovem ações e operações caminha em conjunto com a relação ativa da criança com o mundo, o que conseqüentemente poderá alterar qualitativamente as funções psíquicas da criança – dinâmica que representa a dialeticidade do desenvolvimento. Na medida em que a criança alcança os limites de desenvolvimento nessa atividade, poderá superá-los e mudar de atividade dominante. Essa transição, nomeada por Leontiev (2004) de “mudança global de atividade”, representa o percurso de aprendizagem e desenvolvimento histórico-cultural.

Dessa forma, caminhando para conclusão desta subseção, reforça-se que tais afirmações explicam o fato de que o desenvolvimento dos processos psíquicos e aspectos da personalidade infantil dependem essencialmente do conteúdo e organização da atividade dominante daquele estágio do desenvolvimento (Leontiev, 2004). Os arranjos e os limites presentes nesse conteúdo da atividade correspondem às condições históricas presentes na realidade social que a criança está se desenvolvendo. Tendo sido ainda ressaltado pelos autores pesquisados que a *educação escolar* é uma condição para desenvolvimento histórico-cultural da criança, que a partir das relações estabelecidas no ambiente educacional e das mediações organizadas pelos educadores produzem-se mudanças amplamente significativas no desenvolvimento infantil, buscaremos discutir a caracterização dessa relação de forma mais aprofundada na próxima subseção.

2.3 Desenvolvimento psíquico da criança e a educação escolar

(...) o horizonte da prática pedagógica na educação infantil deve ser o de promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano (Pasqualini, 2015, p. 202).

Como discutido ao longo desta segunda seção, o desenvolvimento das funções psíquicas complexas acontece por meio da apropriação dos signos culturalmente produzidos pela humanidade. Esse processo foi sistematizado por Vigotski a partir da lei da internalização, pela qual, a assimilação dos signos tem como ponto de partida a objetividade, ou seja, o conteúdo objetivo da realidade é apropriado pelo indivíduo na sua relação com o meio, sendo primeiro um processo intersíquico/externo e somente depois intrapsíquico/interno. Diante disso, neste momento iremos nos debruçar sobre os motivos que tornam a *educação* uma condição para a internalização dos signos e para o desenvolvimento das formas complexas de comportamento, dando ênfase à relevância que assume desde a infância.

Esse processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores não acontece pela via da espontaneidade; são necessárias mediações para a internalização dos signos, por isso a existência e a qualidade das mediações são determinantes e particularmente diferentes, elas variam de acordo com a condição de vida de cada indivíduo desde o seu nascimento. A inter-relação entre instrução, desenvolvimento mental da criança e a conciliação dos ensinamentos com determinadas etapas etárias, eram processos conhecidos e estudados em sua forma mais empírica e observável (Vigotski, 2021b). O diagnóstico do desenvolvimento mental da criança e sua aptidão para o ensino era realizado de forma geral mediante a testes, tarefas e observações. Caso a criança concluísse certa tarefa autonomamente, a mesma era considerada apta a aprender, tinha então funções mentais prontas para o ensino. Nessa perspectiva, o desenvolvimento era tido como anterior à aprendizagem. A criança tinha que ter determinado nível de amadurecimento das funções para ser considerada apta a aprender.

Os estudos de Vigotski (2021b) avançaram na contraposição da lei da maturação das funções postulada pela Psicologia Clássica, em direção à necessidade de considerar o desenvolvimento mental em sua complexidade e a sua relação com a instrução escolar. Uma das conclusões que ele sintetiza é que a instrução deve ser caminhar à frente do

desenvolvimento, superando a ideia de amadurecimento espontâneo das funções psíquicas e o entendimento de que a dinâmica do aproveitamento escolar deve centralizar-se nas funções já amadurecidas.

Segundo Pasqualini (2013), o desenvolvimento do psiquismo e as leis histórico-culturais que organizam o seu “vir a ser” devem ser compreendidas em *unidade dialética* com o processo educativo. Ou seja, para que ocorra a aprendizagem, as *leis que regem o desenvolvimento psíquico* devem ser consideradas na orientação do *processo educativo*, assim como para compreensão das possíveis dificuldades de cada criança no processo de escolarização. Então, *qual seriam os objetivos de uma educação infantil que tome por base a concepção de desenvolvimento histórico-cultural? Para quais aspectos devem ser direcionadas as práticas pedagógicas nessa etapa do desenvolvimento?*

Os processos educativos são responsáveis por proporcionar o segmento do desenvolvimento histórico-cultural da criança, isto é, a apropriação daquilo que foi produzido pelo gênero humano. Então, um dos objetivos do trabalho pedagógico na educação infantil deve ser voltado para o “(...) *desenvolvimento omnilateral* da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano” (Pasqualini, 2015, p. 202. Grifos nossos).

O acesso e a apropriação dos conhecimentos, instrumentos e produções construídas pelo gênero humano no decorrer da história, são condições necessárias para que a criança possa desenvolver suas funções psíquicas superiores. Esse movimento representa o *desenvolvimento omnilateral*. Para atingir esse objetivo, a atividade pedagógica precisa considerar as seguintes dimensões, conforme aponta Pasqualini (2015):

Quais os *conteúdos* culturais que devem ser parte do percurso de aprendizagem da criança nos primeiros cinco anos de vida, de que maneira esses conteúdos serão ensinados, qual a *forma de ensinar*, e a quem se dirige o ato educativo, quem é *destinatário* do ensino. De que maneira esse destinatário poderá apropriar do conteúdo ensinado na prática pedagógica, internalizando-o e transformando esse conteúdo em (...) patrimônio psíquico intrapessoal (...) (p. 202).

A educação escolar faz parte desse processo como uma forma qualitativamente diferente de mediação, um ensino *organizado* e *intencionalmente* mediado é um “interveniente” para o desenvolvimento qualitativo das funções psíquicas complexas, conforme destaca Martins (2011). Pasqualini (2015) irá apoiar-se em Saviani e Leontiev para explicar que o trabalho pedagógico é a *representação intencional de mediar o processo de*

aprendizagem dos conteúdos e elaborações humanas produzidas historicamente. O processo educativo entrelaça-se à humanização, conduzindo a dinâmica de desenvolvimento das formas mais complexas de comportamento humano.

Retomando os conhecimentos sobre a estrutura da *atividade e a caracterização do desenvolvimento psíquico infantil*, ratifica-se que a atividade, em sua estrutura mais complexa, é um objetivo no percurso de desenvolvimento infantil. A criança, nos primórdios da sua relação com o meio, executa *operações* tidas como o elemento mais “simples” da estrutura da atividade. Os *primeiros anos de vida da criança* são marcados pela dependência do meio e situação; os comportamentos são todos operacionais e determinados pelas condições do meio. Por exemplo, a criança só irá ter acesso a um determinado objeto se, inicialmente, ele já existir no ambiente e o adulto inseri-lo na relação com a criança (Pasqualini, 2015).

Na primeira infância, a fala marca o desenvolvimento das primeiras *ações* por parte da criança; aqui as ações são mais simples e limitadas. Com o curso de desenvolvimento da consciência, começam a se estabelecer novas relações entre ações, operações e atividades primárias. A atividade orientada para uma *finalidade*, com planejamento de atingir determinado objetivo, é resultado de processos educativos no desenvolvimento da criança. Isso significa que a criança não nasce sabendo planejar uma ação ou eleger uma finalidade a partir de uma necessidade própria dela. A função da atividade escolar infantil deve direcionar-se para *complexificação da estrutura dessa atividade*, tendo como intuito promover mediações que possibilitem a complexificação entre as operações, ações e os motivos, isto é, direcionar uma finalidade para essa estrutura da atividade (Pasqualini, 2015).

Na idade pré-escolar, são formadas as primeiras *cadeias de ações*, os motivos da atividade da criança começam a ser conscientemente organizados, separados entre os mais importantes e os subordinados. A criança elenca o *motivo* da atividade diante da mediação do adulto; por exemplo, pede pelo brinquedo que foi prometido caso ela tenha cumprido uma outra atividade que não tinha preferência. Assim, a subordinação dos motivos é condicionada primeiro pelo adulto mediador, e depois passa a ser feita autonomamente pela criança. É importante para a prática pedagógica direcionar o processo de *conversão das ações em operações*, quando uma ação, que antes era alvo, passa a ser assimilada pela criança e a ser utilizada como condição para outra ação, isto é, torna-se operação para executar outra ação (Pasqualini, 2015).

A título de exemplo, quando a criança usa a tesoura com objetivo/finalidade para cortar o papel, isso configura uma *ação*; tendo assimilada essa ação, o educador apresenta um novo objetivo, o de usar a tesoura para cortar e montar uma colagem. Usar a tesoura tornou-se então

uma operação para a ação de montar a colagem. Ao elencar um novo objetivo/alvo para uma ação, a ação anterior poderá despontar como condição e forma de cumprir com a finalidade da nova ação

(...) Pode-se, assim, formular como princípio didático-pedagógico que *o ensino na educação infantil deve proporcionar condições para o pleno domínio e automatização das operações da criança tendo em vista à contínua formação de ações mais ricas e complexas, possibilitando a emergência de formas mais desenvolvidas de atividade* (Pasqualini, 2015, p. 205. Grifos da autora).

Outro objetivo elencado por Pasqualini (2015), é o de *criar novas necessidades* que sejam convertidas em *motivos* quando satisfeitas pela criança durante a atividade. Com base na dinâmica da unidade afetivo-cognitiva, tem relevância considerar os interesses da criança como um norte para complexificação da atividade, pois assim ela poderá se vincular e ter interesse pelo conteúdo educacional. No entanto, os objetivos *não* podem se restringir àquilo que a criança já tenha como interesse, é preciso “produzir o interesse”, criando novas necessidades que complexifiquem a atividade e se transformem em motivos para a criança.

Nesse sentido, a mediação do professor assume centralidade para que a criança acesse os conteúdos produzidos pelo gênero humano, de modo a enriquecer os contornos de suas ações. Tendo realizado ações significativas e interessantes, que tenham resultados que impulsionam a criatividade e a vontade da criança, formam-se as bases para criação de um novo motivo para outra atividade mais complexa. A criança primeiro irá realizar a ação proposta, e tendo materializado seu resultado, poderá emergir dali um novo motivo para uma nova atividade (Pasqualini, 2015).

Ao final da idade pré-escolar, a criança tem maior conhecimento sobre si mesma e sobre a realidade, mas ainda tem uma base muito inicial do que seriam conceitos. Pasqualini (2015) explica que se tratam de generalizações feitas pela imagem imediata do mundo e que são verbalizadas pela criança nas relações. Por essa razão, o enriquecimento das experiências socioculturais da criança é fundamental para o processo de desenvolvimento do pensamento.

Na idade escolar, a criança começa a se apropriar de formas mais desenvolvidas de pensamento, para além do pensamento empírico, constituído por pensamentos espontâneos que representam recortes da realidade imediata. A criança inicia a assimilação dos conceitos científicos àqueles que representam a sistematização dos nexos gerais que compõem os fenômenos da realidade, indo além da dimensão particular que vivencia. Deve ser um objetivo da educação infantil desenvolver a formação de conceitos espontâneos e do pensamento

empírico da criança e promover o desenvolvimento das bases para o desenvolvimento do pensamento teórico (Pasqualini, 2015).

O pensamento em conceitos que representa a forma mais complexa de pensar é responsável por sustentar uma qualificação da imagem subjetiva que o sujeito tem da realidade, conferindo maior fidedignidade à representação mental/subjetiva que se tem da realidade objetiva. Ao pensar por meio de conceitos, o sujeito poderá refletir a realidade para além de sua forma imediata, fazendo nexos necessários entre os fenômenos complexos que formam a realidade. O pensamento em conceitos é produto das mediações empreendidas na educação escolar, por esse motivo, Martins (2011, p. 221) destaca o “grau de dependência do desenvolvimento psíquico em relação à educação escolar¹⁴”.

A entrada na escola e o processo de aprendizagem são basilares para o desenvolvimento da consciência e das formas de pensamento mais elaboradas e complexas que o ser humano desenvolve. Isso ocorre porque os conteúdos científicos produzidos pela humanidade são o objeto e conteúdo da atividade de estudo. Facci (2004, p. 70) menciona que “o ensino escolar deve, portanto, nesse estágio, introduzir o aluno na atividade de estudo, de forma que se aproprie dos conhecimentos científicos”.

Pasqualini (2015) também chama atenção para o *desenvolvimento da sociabilidade* na idade pré escolar. A criança amplia seu círculo social para além das relações com a família; nos jogos de papéis ela aproxima-se da reprodução das ações humanas e passa a atribuir valor às formas de relação. Ao final dessa etapa, tem-se a “estruturação das bases afetivo-motivacionais da personalidade” (p. 207). É na idade pré-escolar que a criança inicia os movimentos para ampliação do lugar ocupado nas relações sociais. Tendo estabelecida uma dependência da comunicação com a família de origem tanto para satisfação de suas necessidades, como no cumprimento das demandas sociais mediadas por essas pessoas mais íntimas, a *ampliação do círculo social da criança* – que começa no ambiente de ensino infantil – modifica significativamente sua forma de relação com a realidade (Leontiev, 2004).

A ampliação do círculo social e a convivência com outros adultos e pares pode possibilitar o desenvolvimento de uma *atitude comunista* direciona as ações da criança por meio de um conjunto de princípios e valores voltados para o companheirismo, a ética e coletividade. Para que esse desenvolvimento aconteça, é necessário que as mediações do

¹⁴ Para que o ensino seja organizado para produzir desenvolvimento, tem-se a necessidade de uma teoria pedagógica condizente com esse objetivo. Escapa às possibilidades deste trabalho adentrar nesse aspecto, recomenda-se a leitura da tese elaborada por L. M. Martins (2011), intitulada *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*, e as referências utilizadas em sua construção.

educador se direcionem para esse fim, na estruturação da atividade e na intervenção realizada na convivência com as crianças. O desenvolvimento de uma prática pedagógica na Educação Infantil que objetive o desenvolvimento omnilateral da criança em sua dimensão cognitiva e afetiva, propõe enfrentar os impedimentos e limitações presentes na lógica capitalista de produção. Pasqualini (2015) reforça que mesmo nessa conjuntura, esse é um compromisso com a luta para superação desse modelo social, com a finalidade de que as crianças da classe trabalhadora possam então desenvolver-se em um contexto que potencialize seu desenvolvimento e não o contrário.

Conforme retratado no decorrer deste trabalho, durante a pandemia de Covid-19 as crianças não frequentaram a escola em razão da suspensão das aulas. Nesse cenário, tiveram que tentar se adaptar ao ensino remoto emergencial como medida de urgência. A precarização do ensino e da estrutura das escolas públicas foi ainda mais intensificada, a criança da classe trabalhadora vivenciou a pandemia de forma diferente das crianças da classe burguesa, desde as possibilidades de acesso a equipamentos tecnológicos, as condições básicas de sobrevivência.

Retomamos aquilo que Pasqualini (2015); Martins (2011) e Facci (2004), abordam sobre a importância da ampliação dos vínculos sociais e das mediações pedagógicas do ambiente educacional para o desenvolvimento da criança pequena. Emergem-se as tensões e impasses quanto àquilo que se espera da criança em relação à aprendizagem e desenvolvimento diante da conjuntura pandêmica. Quando as demandas dessa *relação* são *individualizadas* sobre uma das partes, as dificuldades provenientes dela são simplificadas e reduzidas desconsiderando-se sua complexidade enquanto atividade dialética.

Quando este processo é atravessado de forma determinante pela *biologização*, desloca-se para o campo do hereditário, das condições naturais de existência da vida humana, negando-se a condição de humanização que é essencialmente histórico-cultural. A criança não aprende por motivos próprios dela, de sua família, da realidade que vivencia ou por algum motivo especificamente biológico. Portanto, a concepção de desenvolvimento humano usada para organizar a atividade educacional pode assumir lugar de promotora e reforçadora na produção da queixa escolar e da medicalização dessas queixas (Leonardo et al., 2022). Na próxima seção, discutiremos essas contradições presentes no processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento em tempos pós-pandêmicos.

Seção 3- A biologização e medicalização das queixas escolares em tempos pós pandêmicos: afinal, o que esperam das crianças na escola?

Uma escola não excludente é o verdadeiro antídoto para a medicalização porque não patologiza, não busca eliminar a diversidade, ensina a todos e a cada um de acordo com suas possibilidades, sempre com vista ao máximo desenvolvimento possível, propicia vivências capazes de produzir novos sentidos, socializa conhecimentos que fazem parte do patrimônio humano genérico e potencializa o desenvolvimento de valores éticos
(Meira, 2019).

A despeito da Psicologia Histórico-Cultural já ter produzido uma concepção de desenvolvimento que supera a compreensão desse objeto apenas por elementos, ainda permanecem no cenário atual a ideia de desenvolvimento de forma naturalizada. Em outras palavras, tem-se ainda concepções de desenvolvimento focadas nas mudanças quantitativas, considerando o funcionamento biológico e subjetivo de forma dicotômica. Essas perspectivas defendem que a instância biológica e subjetiva existem de forma fragmentada, desconsiderando a dialética do seu processo de desenvolvimento e funcionamento. Em uma concepção dualista, oposta à histórico-cultural, incorre-se à *biologização*, destacando e/ou determinando a centralidade no funcionamento orgânico ou na *psicologização*, com a finalidade de explicar o funcionamento do psiquismo de forma espiritualista e predominantemente subjetiva (Martins, 2011, p. 34). (grifos nossos).

A seguir, discutiremos como essas contradições refletem na educação da criança pequena, permeando a relação entre a concepção de desenvolvimento, as práticas pedagógicas e a articulação da Educação com as áreas da saúde. Buscamos compreender a maneira como a lógica medicalizante passa a fazer parte do campo educacional e quais as determinações sociais, políticas e culturais que forjam a sua permanência e reprodução.

3.1 A lógica medicalizante e a reprodução da exclusão social

Para dar início à discussão sobre medicalização, entendemos ser importante a realização de um apanhado histórico acerca das bases que produzem esse fenômeno no decorrer do tempo, fazendo um movimento de aproximação com a realidade brasileira. Portanto, nesse item

traremos um breve panorama dessa circunstância mais geral, para então debater a medicalização na particularidade do âmbito educacional e do ensino infantil.

A criação de rótulos para definir o que é normalidade e anormalidade era tarefa da religião até o século XVI. Através dos preceitos da Igreja, fundamentavam-se as normas de comportamento que classificavam os sujeitos como corretos, hereges e dignos de viver ou morrer. Entre o século XVIII e XIX, com o surgimento e solidificação do campo científico, os rótulos se modificaram e o poder de definição passou a ser prioritariamente da Medicina; logo, os considerados anormais passaram a ser identificados, diagnosticados, trancafiados, mortos nos hospitais psiquiátricos e excluídos da sociedade (Moysés & Collares, 2013).

O pensamento eugenista, à época, serviu como mecanismo de controle social. O desenvolvimento teórico que ocorreu sobre o tema entre os americanos e europeus baseados nas discussões de Francis Galton (1822-1911), refletiram também no campo científico brasileiro, tornando-se fundo para reprodução do racismo a partir da disseminação da ideia de controle biológico e hereditário entre as raças. Importante¹⁵ frisar de qual realidade as autoras estão falando, afinal, trata-se de um país saqueado, explorado e palco de quase 400 anos de escravidão, onde pessoas negras eram sequestradas das terras africanas, traficadas para o território colonizado, exploradas e mortas juntamente com a população originária que vivia nas terras (Eidt & Martins, 2019).

Como descrito na primeira seção deste texto, dessa conjuntura formou-se o sistema capitalista dependente, em que as normas e processos políticos, econômicos e sociais são diretamente demarcadas pela referência e inferência dos países imperialistas. Comumente se distorcem os fatos reais que compõem essa história, então, é tarefa essencial retomar sempre que necessário como se deu a formação social do Brasil. Os negros ex-escravizados na colonização, os povos originários e seus descendentes eram tidos como geneticamente inferiores, sem capacidade física e intelectual para atuar na formação da sociedade brasileira, o objetivo era aproximar-se do ideal branco, eurocêntrico e elitizado (Eidt & Martins, 2019).

O processo de urbanização e industrialização vem acompanhado do surgimento do movimento higienista no final do século XIX e início do XX, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro. Com a associação da precariedade apresentada no âmbito da saúde às condições de vida dos pobres, consolida-se a base higienista da relação entre pobreza e doença, e a solução foi a criação de práticas higiênicas de contenção e resolução. O processo saúde e

¹⁵ Recomenda-se a leitura do artigo para aprofundamento dessa discussão: Souza, C. L. S. de. (2022). Racismo e superexploração: apontamentos sobre a história do Trabalho e da classe trabalhadora no Brasil. *Germinal: marxismo e educação em debate*, v. 14, n. 2, p. 33–55. DOI: 10.9771/gmed.v14i2.49530.

doença desconsiderava as determinações de classe, as desigualdades raciais, a precarização de trabalho, as políticas públicas, centralizando-se nos saberes da medicina como poder normatizador que postulava as causas e caminhos de cura e prevenção (Eidt & Martins, 2019).

A “nova medicina” deslocava o olhar que antes era voltado somente para a cura de doenças, agora o foco era prevenir e controlar as doenças mentais, desvios na conduta moral e na raça da população por meio de práticas ditas como educativas. Nesse percurso, em 1923, no Rio de Janeiro, foi criada a Liga Brasileira de Higiene Mental¹⁶ (LBHM) (Eidt & Martins, 2019).

Ser pobre e pertencer a grupos étnico-raciais historicamente explorados e aniquilados determinava a falta de aptidão e talento que se poderia ter ou vir a ter. Isso porque, na lógica higienista e eugenista, o biológico determinava a capacidade, personalidade e consequentemente as oportunidades ou falta delas. Em um país como o Brasil, com a desigualdade social e racial expressivas, tal projeto apoia o cumprimento da divisão de classes e hierarquização racial (Eidt & Martins, 2019).

Dessa dinâmica de normatização dos padrões de saúde e doença pela medicina positivista, origina-se o reducionismo biológico, em que todo legado histórico de produção da sociedade por parte dos seres humanos é limitado à instância natural. A complexidade da vida social, expressa na particularidade de cada sujeito, é considerada resultado unicamente de processos biológicos. Tudo que se tem seria então consequência da parte orgânica, do corpo do sujeito. Tendo a concepção biologizante tornado-se referência no ocidente para o campo da saúde e outras áreas da ciência, *compõe-se a conjuntura propícia para a medicalização da vida* (Collares & Moysés).

A medicalização é um fenômeno complexo que se constituiu historicamente, tendo como um dos objetivos atuar na reprodução do sistema capitalista. As ideias e práticas da classe dominante, conforme discute Barroco et al. (2017), imperam sob a realidade social. A Medicina que se forma como ciência elitizada, originada na classe dominante, torna-se definidora da relação saúde e doença, da relação entre normal e anormal, criando-se formas de sentir, agir e produzir tidas como ideais. Tudo aquilo que se afasta desse ideal é tido como indesejado.

A expressão medicalização foi inicialmente utilizada por Ivan Illich em 1970, para alertar que a medicina ganhava cada vez mais espaço na transformação de dores da vida em

¹⁶ Indica-se a leitura completa do capítulo escrito pelas autoras para análise minuciosa desse percurso histórico, Eidt, N. M., & Martins, D. R. (2019). Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com o higienismo e a eugenia na sociedade e educação. In: Tuleski, S. C., & Franco, A. de F. *O lado sombrio da medicalização da infância: Possibilidades de Enfrentamento*. 1ª Ed. Rio de Janeiro.

doenças – como descrito acima, o pensamento eugenista e higienista foram centrais para a solidificação dos preceitos medicalizantes. Meira (2019) elucida que a medicalização não é o mesmo que medicação, isto é, o uso dos medicamentos como forma de tratamento, e também não é sinônimo de medicamentação, que seria o uso excessivo das substâncias. Em uma perspectiva crítica, a medicalização corresponde à conversão de complexos fenômenos históricos, políticos e essencialmente sociais em objetos da saúde, tratáveis pelo campo médico ou afins. O enquadramento desses fenômenos como sintomas corrobora com a intensificação da quantidade de diagnósticos e a consequente prescrição de medicamentos, cumprindo então a acumulação de lucratividade principalmente do campo farmacêutico.

Com as crises que o sistema capitalista apresenta ao longo da história, a acumulação não deixa de ser prioridade, mas a definição de saúde e doença vai se remodelando a fim de atender essa demanda. Atualmente a política neoliberal se alia à lógica medicalizante, pois uma das determinações desse fenômeno é a individualização. Isso significa que ser “normal” e manter-se “saudável” e produzindo é uma responsabilidade individual dos sujeitos, o problema passa a ser singular e a solução também (Barroco et al., 2017).

O caráter social da existência humana que é determinado pela atividade do homem no meio, em uma relação ativa e dialética, resulta em contradições. Não existe linearidade e padronização no que diz respeito à existência. A imposição para que os trabalhadores mantenham-se alinhados com a necessidade do modo de produção ignora essa complexidade da existência humana; são aceitos os que se enquadram no ideal de normalidade, fazendo a lógica de acumulação caminhar a todo vapor (Barroco et al., 2017).

A medicalização incide sobre as múltiplas determinações socioculturais no decorrer do tempo, por isso existe uma polissemia do conceito. As diferentes definições historicamente empreendidas por vários autores caminham em direção à sistematização dessa teia de capturas feitas pela lógica medicalizante. Viégas (2021, p. 261) demarca que

No movimento do fórum, o conceito de medicalização foi repensado, partindo de uma primeira definição ligada à patologização da vida para uma compreensão mais ampla, qual seja: *a medicalização como tentativa de capturar os modos de ser e estar no mundo, numa lógica que aprisiona a diversidade e culpabiliza os indivíduos que não se ajustam, escamoteando que estamos submetidos a inúmeras imposições de uma realidade histórica, política, social e econômica bem concreta e perversa.* (...) (grifos nossos)

Nesse mesmo aspecto, articulando com a concretude das relações sociais, Viégas (2021) explica como a medicalização se reproduz para além da patologização. A pobreza é um dos

elementos sociais capturados pela lógica medicalizante que não necessariamente se reproduz por meio da consolidação de um diagnóstico, mas sim, por meio de práticas baseadas nas ideias higienistas e eugenistas que buscam expropriar a população do acesso ao direito de sobrevivência e existência, sendo sua vida reduzida a servir o sistema. Nas palavras da autora, “(...) A medicalização toca a vida das pessoas, na medida em que seus argumentos servem como instrumentos de estigmatização e dominação que justificam a violência contra grupos sociais determinados, sobretudo aqueles atravessados por racismo, cisheterossexismo, classismo e capacitismo, para citar alguns marcadores” (p. 261).

Essa mesma lógica segue firmando-se nas relações educacionais e legisla sobre a concepção de desenvolvimento, de aprendizagem e no trato com as demandas educacionais apresentadas pelos alunos, como menciona Barroco et al. (2017). Assim, a seguir, faremos uma síntese de como essas práticas reducionistas adentram no campo educacional, resultando em possíveis intervenções medicalizantes no ensino infantil.

3.2 A medicalização da/na Educação Infantil

No campo educacional, com as ideias e práticas eugenistas e higienistas retratadas acima, a atenção não estava concentrada na aprendizagem e no ensino da cultura e saberes científicos, mas sim no ensino da higiene, com viés de erradicação da pobreza, dos vícios, das patologias e das doenças mentais. O movimento higienista defendia o projeto de conter e prevenir na prática, com apoio das intervenções educacionais, as possíveis revoltas e movimentos de rebeldia popular que emergiam da insatisfação com as condições de vida, trabalho e educação. A insatisfação e insubmissão eram consideradas como incapacidade individual dos sujeitos para controlar sua saúde física e mental (Eidt & Martins, 2019).

A infância era considerada como época ideal para implementação das práticas higienistas, pois controlar e reproduzir uma lógica de silenciamento, obediência e produtividade era tido como mais fácil na formação das crianças do que dos adultos. Eidt e Martins (2019) explicam que os reais motivos que inferiam sobre o desenvolvimento infantil eram desconsiderados propositalmente, pois o intuito era justificar a ideia que o problema tinha origem hereditária, racial, natural e não escancarar o abismo da desigualdade social e racial que emergiam na sociedade burguesa.

A escola se organizava como um espaço guiado por uma lógica natural, atrelado à noção de prevenção e contenção originada na medicina que visava adaptar os sujeitos à demanda social. Nesse viés, a higiene era o aspecto principal que deveria ser trabalhado e ensinado a fim

de combater e modificar os padrões de ignorância. Era delegado à família, principalmente à mulher que estivesse na posição de cuidado com a criança, a demanda de transferir os princípios de higiene no desenvolvimento. O rumo tomado por essas práticas deveria ser aquele que cumprisse o ideal moralista, conservador e eugênico da sociedade que se formava (Eidt & Martins, 2019).

Eidt e Martins, (2019, p. 17) contextualizam que “Galton, considerado o pai da psicologia escolar, era primo de Darwin e desenvolveu o projeto de aprimoramento da espécie humana por meio da seleção dos indivíduos mais capazes”. Nesse sentido, a aptidão representava o conjunto de traços de personalidade que se adequasse ao seguimento da ordem vigente. Por meio dos testes psicométricos determinavam-se as “diferenças individuais”, que seriam na verdade as diferenças genéticas provenientes da miscigenação estimulada no país.

Nessa circunstância, os testes psicométricos se formavam através de parâmetros numéricos, generalistas e que respondiam a uma expectativa de normalidade que desconsiderava as circunstâncias históricas, políticas e geográficas constituintes da existência dos sujeitos. Defendia-se, então, que a continuidade da escolarização dependia diretamente das aptidões naturais que cada pessoa tinha, e a “escola seletiva” era formada pela segregação entre aqueles que tinham essas capacidades e os que não as tinham.

“A reforma escolar realizada no Rio de Janeiro (1927-1930), Distrito Federal da época, por Fernando de Azevedo, então diretor da instrução pública, pode ser citada como exemplo de seletividade” (Eidt & Martins, 2019, p. 18). Essa base hereditária era responsável por determinar se o aluno teria ou não aptidão pela via biológica e genética; sem a aptidão, não havia espaço na escola para seu desenvolvimento.

Em 1960, com a importação da Teoria da Carência Cultural, as dificuldades enfrentadas pelo aluno no processo de escolarização saíram do campo da hereditariedade e foram colocadas na responsabilização individual, em que cada um deveria *esforçar-se* para modificar seu contexto de vida. O biológico/hereditário não deixou de ser o fundo das explicações para as desigualdades e dificuldades depois dessa teoria, e sim representou mais um elemento. Ainda em 1960 – e até mesmo atualmente – eram disseminadas explicações fundamentadas na diferença biológica, como quando defendia-se que era desnecessário investir na educação da criança negra, posto que a mesma não iria conseguir aprender e não tinha aptidão para isso.

Conclui-se então até esse ponto que o pensamento eugenista e higienista explicavam as demandas escolares pela via da hereditariedade, pela falta de esforço pessoal, pela diferença racial e pelas precariedades das condições de vida das famílias, tendo os testes psicométricos como parâmetro norteador dessas definições. Essas premissas ainda orientam práticas

educacionais no tempo atual, compondo parte das determinações do processo de medicalização na educação. Como apontam Eidt e Martins (2019), para que tais premissas sejam de fato enfrentadas, é necessário reconhecer seu *fundamento ideológico*, isto é, a reprodução e manutenção das desigualdades.

Em 1990, um discurso originado no campo médico passou a deslocar as causas das demandas educacionais para a ordem das *disfunções neurológicas*. Despontavam as possíveis carências nutricionais, lesões, malformações ou agentes químicos os causadores dos problemas que refletiam no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Com o avanço das tecnologias, a Psiquiatria e as neurociências tomaram a centralidade desse discurso, determinando a existência (ou não) de alterações neurológicas e genéticas que sustentavam os referidos rótulos (Meira, 2019).

A partir disso, a patologização no campo educacional desdobrou-se, se fundamentando pela reprodução da *biologização* dos comportamentos e do desenvolvimento. Os fenômenos constituídos por múltiplas determinações históricas, culturais e sociais *continuam* sendo considerados de origem unicamente biológica, tendo suas causas e desdobramentos na realidade reduzidas à naturalização dos processos. Na prática educacional, isso significa que os comportamentos tidos como disfuncionais são resultantes de causas biológicas localizadas no estudante. Historicamente, como observamos, essa visão biologizante é utilizada para a reprodução da exclusão social e racial (Meira, 2019).

Collares e Moysés (2013) explicam que os mesmos produtores das classificações diagnósticas não chegaram a um consenso sobre os nexos que definem essas categorias, e não existe comprovação científica da existência de alterações biológicas ou disfunções genéticas que sustentem a caracterização dos diagnósticos. Ainda, os estudos que analisam os reflexos do tratamento medicamentoso são inconclusivos quanto sua eficácia ou consequências negativas. No entanto, mesmo diante das contradições, a centralidade do saber e práticas em saúde positivistas importadas principalmente dos norte-americanos se solidificam no campo educacional e social.

A medicalização se configura enquanto fenômeno nesse percurso, assumindo o lugar de desdobramento da “patologização dos problemas educacionais”, e resultando na continuidade do projeto de exclusão educacional das crianças pobres que, apesar de permanecerem frequentando a escola, não se apropriam das mediações educacionais (Meira, 2019). Existem duas formas de expressão da medicalização no âmbito educacional, sendo uma delas o processo de enquadrar as dificuldades originadas no processo de aprendizagem como indicativo de uma patologia, deficiência ou transtorno – a medicalização *da* educação. E o

encaminhamento desses alunos para as áreas da saúde que seriam responsáveis por tratar e corrigir os problemas diagnosticados – a medicalização *na* educação.

Um exemplo dessa dinâmica acontece com o diagnóstico do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Transtorno de Oposição e Desafio (TOD), que despontaram mais recentemente como algumas das principais disfunções identificadas nos alunos que não obtinham desempenho esperado e tido como “normal”. O diagnóstico era realizado por meio de consulta médica, com questionário SNAP-IV. Mediante as respostas, o tratamento mais indicado passa a ser o farmacológico, e “(...) os medicamentos mais utilizados são Ritalina®, RitalinaLA® e Concerta® cujo princípio ativo é o metilfenidato, e Venvanse®, que tem a Lis-dexanfetamina como princípio ativo” (Meira, 2019, p. 137).

Nessa mesma direção, Lucena (2016), em sua pesquisa realizada na Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos matriculadas no sistema de ensino dos municípios de Maringá, Campo Mourão, Paiçandu e Mandaguari localizados no estado do Paraná, identificou que o diagnóstico mais presente era o de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e a medicação mais prescrita a Risperidona. A autora ressaltou ainda a necessidade de pesquisas investigativas empreendidas no Brasil sobre os efeitos desses medicamentos psicotrópicos para a criança a longo prazo. Além de que, os estudos realizados em outros países indicam possíveis efeitos no campo hormonal, o que reforça a precisão de uma análise crítica dos seus reflexos orgânicos e psíquicos no curso do desenvolvimento.

No processo de diagnóstico, a observação e encaminhamento acontece a partir da percepção do adulto no ambiente educacional e familiar. Meira (2019) chama atenção para o fato de que a hiperatividade, a atenção e outros aspectos são compreendidos da forma mais aparente possível, sem fundamento conceitual sobre o que seriam realmente esses processos. Percebe-se que existe uma ideia de que o desenvolvimento acontecerá espontaneamente, que a criança irá naturalmente tornar-se atenta e será sempre disciplinada conforme demandam os adultos.

Uma outra concepção que dá sustentação a patologização dos processos educacionais é a *psicologização*, onde questões definidas por várias particularidades sociais e estruturais são tidas como aspectos internos, psíquicos e individuais dos sujeitos. As origens da psicologização na educação também estão atreladas a perspectiva higienista defendida pela medicina entre os séculos XVIII e XIX. Como dito anteriormente, acreditava-se que a escola seria o ambiente responsável por controlar e prevenir comportamentos tidos como indesejáveis, o que resultava na repressão e exclusão social das crianças pobres (Meira, 2019).

Essa lógica psychologizante se manifesta na educação através das ideias e práticas pedagógicas. Meira (2019, p. 139) destaca “(...) três premissas fundamentais bastante difundidas: as emoções prejudicam a aprendizagem, crianças que apresentam dificuldades no processo de escolarização ou não se adaptam à escola são necessariamente portadoras de distúrbios emocionais e é preciso desenvolver a inteligência emocional dos alunos”. O subjetivismo idealista na educação considera as emoções como apartadas de outras instâncias como a cognição, sendo as emoções algo negativo que precisa ser controlado.

Por outro lado, a concepção humanista tradicional, como salienta Meira (2019), considera a afetividade separada da lógica de apropriação dos conteúdos, devendo ser prioridade o conteúdo científico. Assim, os interesses do aluno acabam sendo secundarizados ou desconsiderados. Os programas e práticas que caminham com objetivo de promover controle emocional são propostas de intervenção que colocam as emoções no lugar de processos a serem controlados, reprimidos e tidos como avesso da razão. Além de ser contraditória essa ideia de controle, semelhante ao funcionamento de uma máquina, tal concepção resulta na reprodução da exclusão (Meira, 2019).

Alguns questionamentos desenham esse processo: como “controlar” a raiva quando se tem fome? Como controlar a raiva quando não se está entendendo determinado conteúdo? Como controlar a ansiedade quando não se recebe apoio adequado? Como não chorar diante das opressões que atravessam a vida da criança na classe trabalhadora desde cedo? O que é considerado *controle*? À vista disso, é válido salientar que essa visão não condiz com a concepção histórico-cultural de desenvolvimento infantil. Como vem sendo discutido, a unidade afetivo-cognitivo faz parte de todo o sistema de atividades realizadas pela criança; essa unidade funciona por meio da lógica dialética e não de forma cindida e oposta. A afetividade assume condição relevante na estrutura da atividade, se materializando na formação dos motivos e do sentido pessoal (Meira, 2019).

Ancorando-se nas premissas da biologização ou da psychologização, quando os comportamentos do aluno são considerados problemáticos, tem-se a conversão desses “problemas” em sintomas de algum diagnóstico de aprendizagem ou comportamento. Para se determinar o que seria problemático e desviante socialmente, se constrói a ideia e padrão de normalidade. Daqui originam-se os *estigmas* – parte das relações sociais desde a Grécia Antiga –, em que os sujeitos indesejáveis tinham marcado no corpo a sinalização de sua anormalidade. Meira (2019) afirma que, na modernidade, o estigma deixa de ser unicamente parte do corpo e passa a fazer parte do conjunto de comportamentos, formas de ser e agir tidas como anormais. Ao invés de estigmatizar as particularidades que compõem cada sujeito, sendo essas raça,

classe social, gênero, modo de vestir, crença religiosa, forma corporal e outras, identifica-se a *urgência* para a construção de um olhar crítico e atento sobre as práticas pedagógicas, sobre a conjuntura social e política, sobre a ausência de condições básicas de vida que, como foi discutido, compõe o cenário brasileiro desde o princípio, sobre a sobrecarga dos professores e sobre o sistema de ensino público que historicamente é precarizado.

Com isso, caminhando para a finalização, vale ressaltar que a origem da medicalização da educação, conforme Meira (2019), está no processo de patologização produzido na relação ensino e aprendizagem. Essa lógica acaba contribuindo para o seguimento da exclusão que, historicamente, se inicia com a ausência de acesso à escola; no decorrer do tempo, na exclusão no interior da escola, onde a criança frequenta o sistema de ensino, mas não se efetiva a apropriação do conhecimento, resultando na repetência das séries escolares, na não alfabetização e na evasão escolar.

Ratifica-se que a educação escolar é uma condição para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da consciência humana e da formação do pensamento conceitual. Frente a esse cenário medicalizante, fica nítida a falha no cumprimento da garantia de direitos. Na década de 1980, Maria Helena de Souza Patto iniciou o debate e produção acadêmica contra hegemônica, confrontando as tendências excludentes que se solidificaram no campo educacional e da Psicologia; suas ideias representam um importante avanço e bagagem para a continuidade da perspectiva crítica que resultou em muitas produções e ações desmedicalizantes (Meira, 2019).

A pesquisa¹⁷ iniciada em 2012 por Franco et al. (2020), realizada em algumas cidades do Paraná e posteriormente ampliada, abrangendo a participação de pesquisadores de outros estados, é um exemplo dessas produções. Os dados obtidos sistematizam informações importantes que apontam para *demanda da continuidade e construção de ações teórico-práticas que visam o enfrentamento da reprodução da medicalização da infância*. Em uma perspectiva histórico-cultural, os autores sublinham que, para além das intervenções direcionadas à criança e ao processo educativo, é imprescindível agir no processo formativo dos profissionais e atuantes na realidade vivenciada pelas crianças, reiterando a relevância do enfrentamento da lógica medicalizante que individualiza o trato com a queixa escolar no aluno.

¹⁷ Para conhecimento mais ampliado da discussão dos dados obtidos na pesquisa citada, recomendamos a leitura de: Franco, A. de F., et al. (2020). Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, 31(n. esp.1), 38–59, 2020. Doi: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8289; Tuleski, S. C., & Franco, A. de F. (2019). O lado sombrio da medicalização da infância: Possibilidades de Enfrentamento. 1ª Ed. Rio de Janeiro; Tuleski, S. C. et al. (2021). Orientações para pais e professores sobre a medicalização da infância: desenvolver para não medicar. Paranavaí: Edu Fatecie, 72 p. <https://edufatecie.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/book/62>.

Ainda, é relevante citar a atuação dos movimentos sociais. O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, formado em 2010, articula coletivamente ações para viabilizar a discussão de pautas desmedicalizantes nos diversos âmbitos. Segundo Viégas (pp. 284, 2021), “o período a partir 2011 concentra mais de 74% das publicações, em tendência crescente”. No âmbito político, foram realizadas medidas legislativas regionais para conscientização e enfrentamento. Na educação, tem-se a produção de documentos científicos com apoio às práticas feitas pela escola. O coletivo atua nacionalmente através de grupos localizados nas mais diversas regiões. Ao longo do tempo, o Fórum realizou encontros nacionais e internacionais, validando a premissa de que o enfrentamento precisa ser coletivo e sem abertura para debate não haverá possibilidades de mudança.

Acreditamos ser um dever ético e político seguir fortalecendo essas frentes de debate, ação e produção científica desmedicalizantes, pois, como foi apontado, a medicalização da vida e da educação não surge do nada e não é algo que se desconecta das tendências capitalistas, racistas e conservadoras que marcam a construção da sociedade brasileira. A pandemia de Covid-19 escancarou e intensificou esses processos de exclusão, desigualdade social e educacional historicamente produzidos. Discutimos os impactos dessa conjuntura na Educação Infantil, portanto, no próximo item analisaremos recortes sobre a reprodução da medicalização nessa etapa do ensino da rede pública, resgatando produções teóricas e pesquisas que abordam essa problemática.

3.3 A medicalização na Educação Infantil em tempos de pós pandemia

O fenômeno da medicalização não se origina a partir da Covid-19. O cenário sócio-político, durante a pandemia, acentuou os desafios enfrentados pela Educação Infantil, dentre eles a produção da queixa escolar e a conseqüente medicalização (Magalhães et al., 2021; Tomás, 2022). Objetivando compreender de que forma e dimensão a medicalização se reproduz nessa conjuntura, procuramos informações veiculadas e produzidas no âmbito jornalístico e acadêmico relacionadas à problemática. A seguir, apresentaremos uma síntese desses dados. Em nossa análise, buscamos compreender as múltiplas determinações do fenômeno, sem a pretensão de esgotá-las, pois como explica Martins e Lavoura (2018), a apreensão dos fenômenos na realidade objetiva se dá através do desvelamento das múltiplas determinações que o forjam no movimento histórico. O ponto de partida é o fenômeno, o objeto, a realidade objetiva, e a mesma é produzida pela atividade ativa dos próprios seres humanos. Sendo assim,

todos os fenômenos em sua essência se alteram de acordo com as condições objetivas e produtivas da realidade em que se constituem.

O procedimento de pesquisa desses materiais foi realizado entre os meses 08/2022 e 06/2023, e os arquivos acadêmicos no formato de *artigo* foram buscados no Google Acadêmico – plataforma on-line que reúne uma quantidade significativa de conteúdos científicos. Para acessar trabalhos acadêmicos como *teses e dissertações* e os textos jornalísticos, fizemos uma busca no Google com as palavras-chaves previamente definidas, cuja relação de conteúdos encontrados está disposta nos quadros a seguir. Uma observação importante no que diz respeito às dissertações e teses é a de que consideramos aquelas que estavam disponíveis para *download* nos sites oficiais dos programas de pós-graduação que foram produzidas.

Como o objetivo central da pesquisa é conhecer as demandas que fizeram parte do processo de escolarização e desenvolvimento da criança na Educação Infantil durante o período pandêmico, e de acordo com as produções consultadas no decorrer do trabalho, identificamos a reprodução da medicalização da queixa escolar. Portanto, buscamos primeiramente conhecer quais eram os debates acadêmicos sobre a medicalização enquanto fenômeno histórico-social, tendo em conta a circunstância de pandemia.

Localizamos um total de 10 artigos acadêmicos produzidos por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, Educação e Enfermagem, tratando de particularidades diversas sobre a medicalização e a pandemia, dentre elas o luto diante do cenário de morte em grande proporção que estava sendo vivenciado (Alves et al., 2021). Do total de artigos, *selecionamos dois* que se relacionavam com o objeto da pesquisa, apresentando uma discussão crítica a partir da Psicologia Histórico-Cultural sobre a lógica medicalizante no contexto da Educação Infantil e atuação da Psicologia Escolar. Colocamos as referências dessas produções no quadro abaixo.

a) Primeiramente utilizamos a palavra-chave *medicalização* para obter acesso às produções no geral feitas no período de 2020 a 2023, com intuito de visualizar quais as temáticas estavam sendo debatidas em relação à medicalização.

Quadro 1- Artigos que apresentavam temáticas relacionadas à medicalização

Google Acadêmico – Artigos Científicos			
Palavra-chave: Medicalização	Recorte Temporal Filtro: entre 2020-2023	Quantidade Artigos Encontrados: 10	Quantidade Artigos Selecionados: 2
Franco, A. de F., et al. (2020). Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. <i>Nuances: Estudos sobre Educação</i> , Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 38–59, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8289.			
Scarin, A. C. C. F., & Souza, M. P. R. de. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à Psicologia Escolar e Educacional. <i>Psicologia Escolar e Educacional</i> , v. 24. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020214158 .			

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Franco et al. (2020) argumentam sobre uma longa pesquisa interinstitucional realizada em municípios do estado do Paraná, com objetivo de analisar a existência da medicalização na Educação Infantil e Ensino Fundamental séries iniciais, considerando as dúvidas e inquietações vindas das próprias instituições de ensino sobre o número de alunos medicados ou com laudos. As discussões apontam a diferença entre medicalização e medicação; o número de alunos medicados; o diagnóstico mais realizado, assim como a medicação mais prescrita para cada etapa da Educação Básica.

Também alertam sobre o fenômeno da medicalização como produto da concepção biologizante e individualizante de processos que fazem parte do desenvolvimento infantil, marcando os problemas presentes na formação de professores pelo esvaziamento de conhecimento teórico que permite a materialização de um ensino organizado, e a pressão sofrida pela escola e os educadores para lidar com as avaliações do ensino pautadas em resultados quantitativos e desconectadas da precarização vivenciada pela rede. Por fim, discutem sobre o desenvolvimento do psiquismo a partir da Psicologia Histórico-Cultural, considerando a atividade guia para cada etapa do desenvolvimento e a necessidade de mediação organizada para o desenvolvimento e aprendizagem do estudante, apontando para a necessidade de continuidade nas análises acerca das complexas e das multideterminações da medicalização da/na educação (Franco et al., 2020).

Cabe citar as contribuições de Scarin e Souza (2020), que marcam o percurso de desenvolvimento do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), colaborando com a disposição de uma linha do tempo virtual que delinea o processo histórico de incorporação dos chamados “transtornos de aprendizagem e desenvolvimento”. A discussão levantada pelas autoras demonstra o predomínio do saber médico-positivista no manejo da

queixa escolar, o aumento da medicalização das questões correspondentes ao desenvolvimento, ao ensino e à aprendizagem.

Scarlin e Souza (2020) sublinham a demanda por análise e ação crítica frente à visão predominantemente biologicista que ignora completamente a constituição social e histórica da vida humana; e a visão estatística, que exclui da análise as condições objetivas em que vivem os sujeitos diagnosticados. Assim, nos chamam a atenção para esse caminho de construção das versões do DSM, tendo em vista que o mesmo tem sido eixo para atuação de profissionais médicos, psicólogos, educadores, pedagogos e outros que participam da produção e trato com as queixas das escolas.

A fim de afunilar ainda mais a busca por artigos que tratassem especificamente das questões relacionadas à educação, fizemos uma nova procura com os descritores: *Medicalização; pós pandemia; educação, infância* seguindo o mesmo filtro de tempo.

Quadro 2- Artigos com temáticas relacionadas à medicalização, educação e infância

Google Acadêmico – Artigos Científicos			
Palavra-chave:	Recorte Temporal	Quantidade Artigos Encontrados:	Quantidade Artigos Selecionados:
Medicalização; infância; pós pandemia; educação	Filtro: entre 2020-2023	5	3
Nacinovic, R. do C. P., & Rodrigues, M. G. A. (2020). Medicalização da educação especial: Tensões na inclusão. <i>Educação, Sociedade & Culturas</i> , 57, 203-221. https://doi.org/10.34626/esc.vi57.20 *			
Menezes, E., et al. (2022). Por uma escuta da infância: inclusão escolar e as demandas pós-pandemia. <i>Ensino em Re-Vista</i> , 29, e051. https://doi.org/10.14393/er-v29a2022-51			
Insfran, F. F. N., et al. (2020). A pandemia da Covid-19 como vitrine da precarização do trabalho docente e da educação: desafios para o ensino em uma democracia fragilizada. <i>Revista Interinstitucional Artes De Educar</i> , 6(4), 163–184. https://doi.org/10.12957/riae.2020.52309 *			

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Não iremos nos aprofundar nas análises de todo material encontrado, visto que o objetivo é identificar quais discussões têm sido feitas sobre a infância e a educação no contexto de pandemia. As produções abarcam particularidades específicas sobre a infância, como por exemplo, a educação inclusiva da criança pequena, o que torna inviável para tal proposta adentrar todos esses pontos. Nesse ínterim, Insfran et al. (2020) fazem uma discussão importante a respeito da precarização e intensificação da exploração dos educadores em tempos de pandemia e de retrocesso político, posto que a extrema direita no poder atacou duramente a democracia, impactando diretamente no trabalho feito nas escolas.

Menezes et al. (2022) debatem as dificuldades com ensino remoto durante a pandemia, os retratos da desigualdade de acessos na rede pública e o avanço da precarização do trabalho, relacionando com os reflexos disso no desenvolvimento infantil e as formas utilizadas pela escola para vivenciar tais questões. Nacinovic e Rodrigues (2020) salientam que as tensões originadas da compreensão biologizante sobre o desenvolvimento infantil intensificaram-se com a pandemia, incorrendo na reprodução dos diagnósticos e da prescrição medicamentosa nessa etapa do ensino.

O conjunto dessas produções empreendidas por pesquisadores da Psicologia e da Educação, apesar de não serem baseados nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, oferecem direcionamento para conhecer em uma perspectiva crítica sobre o desenvolvimento psíquico infantil: a manutenção do fenômeno da medicalização na educação e sua intensificação na pandemia de Covid-19, a partir da estrutura sócio-política que corroborou com sucateamento da rede pública de ensino, dos trabalhadores da educação e com a predominância da visão biologizante no trato com as demandas da Educação Infantil. A seguir, apresentaremos os trabalhos de dissertação encontrados na pesquisa.

b) Com relação à busca de teses e dissertações, conforme mencionado anteriormente, selecionamos os trabalhos que estavam disponíveis para *download* nos sites dos programas de pós-graduação que foram produzidos.

Como critério de seleção, de 37,5% das pesquisas para análise do total de oito dissertações de mestrado encontradas, que em maioria foram produzidas por programas de pós-graduação da área educacional, utilizamos a concepção teórico-metodológica, objetivando centralizar o estudo do fenômeno da medicalização na Educação Infantil em tempos pandêmicos baseando-nos em uma perspectiva crítica e materialista histórico-dialética.

Quadro 3- Teses e dissertações sobre medicalização, educação e infância

Dissertações e Teses – Google			
Palavra-chave: Medicalização; infância; pós pandemia; pandemia; educação	Recorte Temporal Filtro: entre 2020-2023	Quantidade Trabalhos Encontrados: 8	Quantidade Trabalhos Selecionados : 3
Araújo, J. C. G. de. (2022). Medicalização da educação: formação colaborativa com professores do ensino fundamental. <i>Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Especial) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal</i> . 151f. https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/51274 +			

Schnorenberger, P. F. (2021). A Educação Infantil Pré-Escolar no Município de Toledo/PR em tempos de Medicalização da Infância: Reflexões à luz da Psicologia Histórico Cultural. *Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel - PR*. 107 f. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5747>.

Morais, B. P. de. (2022). Medicalização da infância: estudo sobre as pesquisas dos programas de pós-graduação em educação e psicologia no Brasil (2010-2020). *Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão*. 169 f. https://tede.unioeste.br/handle/tede/6321**

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A partir do trabalho de Schnorenberger (2021), foi possível conhecer mais amplamente os encaminhamentos dados à queixa escolar na Educação Infantil. A pesquisa realizada na rede municipal de ensino da cidade de Toledo, no estado do Paraná, contou com entrevistas feitas com educadores atuantes nessa etapa do ensino, juntamente com a análise documental das fichas de crianças encaminhadas para a área da saúde.

As hipóteses levantadas no princípio da pesquisa foram alteradas pelas condições concretas do cenário pandêmico. Schnorenberger (2021) ressalta que, diante das mudanças bruscas que atravessaram a rotina educacional, *não* se pode afirmar que as crianças que estiveram sem acesso à atividade educacional total ou parcialmente apresentavam desenvolvimento compatível aos conteúdos curriculares propostos. Sem atividades escolares e com a lógica de silenciamento e submissão produzidas pelo sistema capitalista invadindo a rotina familiar, tem-se os adultos mediadores limitados à busca por meios de subsistência, impondo-se ao desenvolvimento da criança condições que conduzem a uma passividade, sem mediações propositivas que o impulsionem. A autora comenta que as crianças acabam desconectando-se do conhecimento do real, imersas na tecnologia e na reprodução de uma rotina sem o contato com a realidade, impossibilitando a construção de interesse pelo novo, a proposição de desafios para aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas por Schnorenberger (2021), as educadoras mencionaram que houve pouco ou nenhum encaminhamento de crianças para a saúde. Diante dessa constatação, a autora introduz problemáticas importantes de serem repensadas acerca da função da escola e a relação com a saúde: (...) seria a escola o lugar de *conhecimento sobre o desvio do comportamento humano*? Cabe à escola investigar e encaminhar as dificuldades de comportamento? Ou estão camufladas em casa as dificuldades tão aparentes nas crianças pequenas?" (p. 93. Grifos nossos).

A pesquisa de Araújo (2022), que também foi atravessada pelo período de pandemia, buscou, por meio da construção conjunta de uma formação, ponderar e discutir a medicalização da educação com professores e outros participantes da rede estadual de ensino do Rio Grande

do Norte, na etapa do Ensino Fundamental – primeiros anos. Os procedimentos da pesquisa foram realizados no formato on-line, em decorrência do distanciamento social, com isso, a autora aponta para a existência de lacunas no desvelamento da realidade das escolas e nas potenciais discussões e práticas que poderiam emergir dos encontros formativos. Nota-se que, com o acolhimento das demandas dos educadores, pode-se visualizar a necessidade de problematizar o que seria a medicalização, quais suas consequências e o papel de cada um dos agentes no processo educativo na construção de ações, afinal, o que se oculta e mascara quando se individualizam os problemas presentes na realidade educacional?

Nesse sentido, adotando o procedimento de pesquisa “Estado do Conhecimento” e ancorando-se na Psicologia Histórico-Cultural como base teórico-metodológica para sua pesquisa, Morais (2022) analisa minuciosamente as produções científicas dos Programas de Pós-Graduação pelo Brasil sobre a Medicalização da Infância, contextualizando a historicidade e múltiplas determinações na produção dessas pesquisas, assim como o cenário social de suas produções. O estudo aponta para um aumento significativo de movimentos desmedicalizantes, seja por meio de leis, ações no poder público, trabalhos de formação profissional e publicações científicas. Esse movimento tornou-se concreto principalmente após a criação e fortalecimento do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, no ano de 2010, já mencionado anteriormente.

Além do aumento no consumo de medicamentos, Morais (2022) frisa o impacto social da medicalização, considerando as particularidades de classe, raça, gênero, assim como os agravos no desenvolvimento psíquico infantil. Compreendendo o período de 2010-2020, a autora explicita a necessidade histórico-social de aprofundamento e continuidade na análise do fenômeno medicalizante na infância, na vida e na escola, bem como a criação de práticas e produções teóricas desmedicalizantes que propiciem modificações na realidade.

A pesquisa de Morais (2022, pp. 135) constatou que,

(...) a grande maioria das pesquisas foi produzida no contexto da Pós-Graduação em Psicologia (62%). Com a emergência dos dados, ressalta-se que a escola foi o lócus preponderante de encaminhamento dos estudantes às especialidades da saúde em todas as pesquisas desenvolvidas nas unidades escolares (n=16) - (76,19%). Os resultados da pesquisa também permitem entrever que, em sua maioria, são os professores que encaminham os estudantes para setores da saúde a partir de queixas como: desinteresse, falta de atenção, hiperatividade, dificuldades de leitura, escrita e cálculo.

À vista disso, Morais (2022) defende a instrumentalização teórico-metodológica pela Psicologia Histórico-Cultural como proposta de enfrentamento à lógica medicalizante da

infância, intentando a construção de fazeres que se contraponham à biologização e individualização do fenômeno do fracasso escolar. As três pesquisas apontam para *urgência* de problematização das concepções de desenvolvimento que desconsideram a complexidade do desenvolvimento infantil, a necessidade de mediação e as condições sociais que compõe a realidade da criança. Ainda, denotam a relevância da escuta e busca pelas reais necessidades presentes no processo de escolarização.

Concordamos com Moraes (2022), Araújo (2022) e Schnorenberger (2021) sobre a necessidade da formação continuada dos educadores – incluindo aqui os atuantes na Educação Infantil –, que estes se apropriem do conhecimento crítico para analisar e intervir no processo de escolarização, reconhecendo as dificuldades e mediando sua superação antes de determinar a existência de problemas de cunho individual e encaminhar para a área da saúde. Buscando a análise das múltiplas determinações que encerram a existência das dificuldades e tensões presentes na realidade forjada no sistema capitalista, descolando-se da singularização desses fenômenos.

Ante o exposto, nota-se que com a pandemia, de fato tem-se uma intensificação dos desdobramentos da medicalização, seja no aumento da prescrição de medicamentos, da emissão de diagnósticos e até mesmo da ausência de encaminhamentos para a saúde mediante o afastamento das atividades escolares, o que sublinha o fato de ser a escola, na maior parte das vezes, o local de origem desses direcionamentos. Em um cenário pandêmico, o fenômeno da medicalização assume uma face ainda mais limitadora e reducionista, visto que se exige da criança capacidades e ações que deveriam ser desenvolvidas a partir do acesso à escola, o que muitas crianças da classe trabalhadora não tiveram. Exige-se, também, que a criança esteja correspondendo às expectativas que não só se baseiam nas concepções por vezes biologizantes, subjetivistas e individualizantes. Ainda procuram na criança apropriação de conhecimentos e comportamentos complexos que não brotam ou se desenvolvem do nada, no confinamento e nas durezas do capitalismo pandêmico. Dando continuidade, no próximo tópico apresentaremos um recorte sobre os textos jornalísticos encontrados durante a pesquisa que tratavam da medicalização na infância e as tensões que permeavam o âmbito educacional.

c) Os textos jornalísticos foram buscados entre 08/2022 e 06/2023 na plataforma Google, utilizando a combinação de descritores específicos e o período de 2020 a 2023 como parâmetro de seleção.

Os objetivos dessa parte da pesquisa foram: identificar quais narrativas estavam sendo veiculadas na mídia sobre a conjuntura de pandemia, sobre a educação e a infância; quais concepções sobre esses fenômenos eram predominantes; quais dados foram capturados para a análise, o quanto eles se aproximavam da problematização das reais necessidades da escola pública, da classe trabalhadora e da criança pequena em tempos pandêmicos.

Quadro 4- Textos jornalísticos

Textos Jornalísticos – Google			
<p>Palavra-chave: Combinação 1: Pandemia; covid; escolarização. Combinação 2: Impacto; pandemia; educação infantil; famílias. Combinação 3: Escola; pós pandemia. Privatização; escolas; Paraná. Combinação 4: Diagnóstico de autismo; casos; governo federal.</p>	<p>Recorte Temporal Filtro: entre 2020-2023</p>	<p>Quantidade Encontrada: 6</p>	<p>Quantidade Selecionada: 5</p>
<p>UNICEF Brasil. (2021, 9 de março). <i>Crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação.</i> https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia</p>			
<p>Estadão. (2021, 5 de agosto). <i>Educação Infantil sente impacto da pandemia no desenvolvimento da criança.</i> https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/educacao-infantil-sente-impacto-da-pandemia-no-desenvolvimento-da-crianca</p>			
<p>UNICEF Brasil. (2022, 8 de abril). <i>Recuperação da aprendizagem é prioridade e desafio para a maioria das redes municipais de Educação, revela pesquisa.</i> https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/recuperacao-da-aprendizagem-prioridade-e-desafio-para-maioria-das-redes-municipais-de-educacao</p>			
<p>Assembleia Legislativa do Estado do Paraná. (2022, 24 de maio). <i>Audiência Pública discute “Projeto parceiro da Escola” no Paraná.</i> https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/audiencia-publica-discute-projeto-parceiro-da-escola-no-parana</p>			
<p>Governo Federal. (2022, 6 de maio). <i>Entenda quais são os primeiros sinais do Transtorno do Espectro Autista.</i> https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2022/05/entenda-quais-sao-os-primeiros-sinais-do-transtorno-do-espectro-autista</p>			

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A seleção das reportagens norteou-se pela busca por conhecer como se caracterizava o relato sobre o contexto de pandemia e sobre a educação pública oferecida à criança. Considerando que essas informações estariam sendo veiculadas a partir de um referencial sócio-político, buscamos aproximação com os enfrentamentos da classe trabalhadora, problematizando qual a origem desse material e como foi captado e discutido nos textos

jornalísticos, afinal, quem conta a história não faz isso de forma neutra. Conforme exposto nos quadros do item c, as reportagens em grande maioria utilizam-se de dados e informações obtidas através do Instituto Ayrton Senna e Todos pela Educação, o que demonstra que a produção de conteúdos jornalísticos se origina predominantemente dessas instituições ou outras vinculadas.

Alguns destaques importantes, de acordo Unicef Brasil (2021; 2022), as crianças com faixa etária de idade entre 6 e 10 anos estavam entre as mais prejudicadas. Diante das condições concretas do sistema público de ensino, salientou-se o grande desafio que se apresentava para as redes municipais. Em meio a essa conjuntura, políticos de extrema direita e da direita advogavam e incentivavam o *homeschooling*, marcando sua posição contrária à necessidade da escola no desenvolvimento da criança. Nessa concepção, as crianças poderiam aprender estudando apenas em domicílio. Disso, salta a questão: *a favor dos interesses de quem essa ideia se fortifica?* O Jornal *Estadão* (2021) trouxe apontamentos cruciais acerca do impacto que a ausência de socialização e aprendizagem proporcionada no ambiente escolar poderia refletir no desenvolvimento das crianças com idade entre 2 e 5 anos, defendendo a relevância da educação nessa etapa da vida.

Os dados expostos na reportagem escancaram aquilo que foi debatido por Magalhães et al. (2021) e Gracino et al. (2021) sobre a manifestação da desigualdade social, racial e educacional no Brasil, que se estende e acentua com a pandemia de Covid-19, momento no qual as crianças, desde a Educação Infantil, são excluídas de recursos necessários para aprendizagem e desenvolvimento.

Para mais de 60% das famílias de crianças na escola pública, a falta de acesso ou a baixa qualidade do acesso à internet é uma das dificuldades mais preocupantes porque é o que garante a oferta de atividades remotas. *Na escola privada, o problema atinge apenas 17% das famílias.* Esse baixo acesso ao ambiente escolar remoto também compromete a relação com o professor e o aprendizado (Estadão, 2021. Grifos nossos).

A reportagem da Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (2022), por sua vez, evidencia a tentativa do governo de privatizar as escolas públicas com intuito de “melhorar” a qualidade da educação. Na busca por atualizações, em nota¹⁸, a União da Juventude Comunista, no dia 14 de junho de 2024, cita que, “no dia 3 de junho de 2024, a Assembleia Legislativa do Paraná aprovou, em regime de urgência, a Lei 22.06/2024.” Isso representa o grande retrocesso

¹⁸ Recomenda-se a leitura completa da nota publicada: <https://ujc.org.br/a-privatizacao-das-escolas-no-parana/#:~:text=No%20dia%20de%20junho,de%20bandeira%20C3%A0%20iniciativa%20privada.>

promovido pela política neoliberal do governador Ratinho Júnior, que movimenta diferentes tentativas de privatização dos serviços públicos. Essas ações demonstram os efeitos do capitalismo sobre a educação, que refletem na criança pequena que busca a escola e nos pais e profissionais da educação que formam a classe trabalhadora.

Caminharemos com a discussão das outras reportagens selecionadas partindo da informação produzida pelo Governo Federal, em 2022, que explica e orienta maneiras possíveis para identificação do Transtorno do Espectro Autista (TEA) de forma precoce. Não é objetivo da pesquisa adentrar na particularidade do aumento dos diagnósticos de TEA, porém, levantamos a seguinte indagação: *A notícia sendo veiculada no ano de 2022, em que ainda se tinham reflexos consideráveis do cenário pandêmico e o reforçamento pelo próprio governo para a busca e investigação do transtorno em crianças que sequer completaram um ano de vida, deixa a dúvida sobre quais seriam os critérios e formas de análise nesses processos?*

Lembrado que, no primeiro ano de vida, o bebê ainda tem o funcionamento psíquico totalmente dependente da estimulação e atividade do adulto mediador, e suas funções psíquicas são elementares (Facci, 2004). Apontamos mais acima as dificuldades concretas das famílias, das escolas e das crianças, o que abre espaço para outra questão: *estariam analisando essas determinações objetivas que incidiram no desenvolvimento da criança ao realizar essa análise diagnóstica precoce?* Esse questionamento não é estritamente relacionado à existência de particularidades no desenvolvimento ou mesmo ao diagnóstico, mas à forma como este é realizado, o contexto, o objetivo e os reflexos decorrentes para a criança da classe trabalhadora.

Quadro 5- Textos jornalísticos que continham os descritores: pandemia; educação.

Textos Jornalísticos – Google			
Palavras-chave: Pandemia; educação	Recorte Temporal Filtro: entre 2020-2023	Quantidade Encontrada: 9	Quantidade Selecionada: 5
Instituto Ayrton Senna (2020a) - Volta às aulas e as competências socioemocionais dos estudantes. https://institutoayrtonsenna.org.br/app/uploads/2022/10/instituto-ayrton-senna-volta-as-aulas-e-as-competencias-socioemocionais-dos-estudantes.pdf			
Instituto Ayrton Senna (2020b) - Pesquisa: 70% dos estudantes relatam sintomas de depressão e ansiedade. https://institutoayrtonsenna.org.br/imprensa/pesquisa-70-dos-estudantes-relatam-sintomas-de-depressao-e-ansiedade/			
Todos pela Educação (2022) - Quatro anos de descaso com a Educação. https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/#:~:text=S%C3%A3o%20quase%20quatro%20anos%20de,a%20paralisia%20s%C3%A3o%20a%20t%C3%B4nica.			
Rádio Senado (2022) - Especialistas defendem desenvolvimento de habilidades socioemocionais no retorno às escolas no pós-pandemia. https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/05/30/especialistas-defendem-desenvolvimento-de-habilidades-socioemocionais-no-retorno-as-escolas-no-pos-pandemia			

BBC News Brasil em São Paulo (2022) - Crise de saúde mental nas escolas: “Alunos estão deprimidos, ansiosos, em luto e faltam psicólogos”. <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309>

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em 2022, encerrou-se o mandato de Bolsonaro como presidente. Diante desse contexto, a organização “Todos pela Educação” (2022)¹⁹ ressaltou como a condução do governo, marcada pelo descaso e pela destruição, contribuiu para atrasos e retrocessos na educação pública. Entre os exemplos citados estão a proposta de um aplicativo que prometia alfabetizar crianças do Ensino Fundamental em apenas seis meses e a intensificação dos cortes orçamentários, que afetaram diversas etapas da educação pública, incluindo a Educação Infantil.

Nesse segundo momento da busca por textos jornalísticos, identificamos também que, com a retomada das atividades presenciais, muitas reportagens trazem opiniões e recomendações de diversos profissionais da Psicologia sobre saúde mental e gestão emocional nas relações. O Instituto Ayrton Senna ressaltou a necessidade de criação de estratégias para desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos. Essa demanda está incluída na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e objetiva trabalhar os fatores afetivos envolvidos na atividade escolar que podem afetar o desempenho e permanência dos alunos na escola.

A *Rádio Senado* (2022), por sua vez, irá discutir a centralidade que essa estratégia de intervenção deve ter no cenário de pós-pandemia,

A Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECTCOVID) recebeu especialistas dos Institutos Ayrton Senna e Sonho Grande para falarem sobre o retorno de estudantes às aulas presenciais e a necessidade de desenvolvimento de temas como empatia e escuta ativa. A senadora Zenaide Maia (PROS-RN) afirmou que a presença nas escolas é essencial para o desenvolvimento social das crianças e dos jovens.

*BBC News Brasil*²⁰ (2022) registrou que, “um mapeamento feito pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, divulgado em

¹⁹ Para mais, ver em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/#:~:text=S%C3%A3o%20quase%20quatro%20anos%20de,a%20paralisia%20s%C3%A3o%20a%20t%C3%B4nica>

²⁰ Recomenda-se a leitura completa da nota: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-62613309#:~:text=Volta%20da%20pandemia%20est%C3%A1%20sendo,%C3%A0s%20aulas%20presenciais%20p%C3%B3s%20pandemia.>

abril deste ano, *identificou que 69% dos estudantes da rede estadual paulista relatam ter sintomas ligados à depressão e ansiedade*” (Grifos nossos).

A reportagem ainda menciona recortes da entrevista feita com profissionais da educação: “A gente conversa com a criança, fala com a família e fica de dar encaminhamento para o psicólogo. Mas depois de um tempo perguntamos, ‘E aí, você está indo [ao psicólogo]?’ e eles falam ‘Fui uma vez, mas não teve mais nada.’ Eles fazem o atendimento inicial, mas não conseguem acompanhamento com o psicólogo no postinho”.

Vale frisar que compreendemos a existência de sofrimento psíquico decorrente das vivências de uma pandemia como a Covid-19, dando destaque ao que já fora discutido acerca dos reflexos produzidos pela crise serem diferentes para cada classe, raça e gênero. Não colocando em questão a importância de pensar nessa dimensão afetiva, chamamos a atenção para a centralidade no fator afetividade como sendo apartado da cognição, que seriam então os aprendizados que os alunos poderiam ter e também a maneira como se justificam as causas dos problemas e as possíveis ações. Em uma dimensão material e sistêmica, não se trata apenas de apontar o contexto de desproteção social presente na vida das crianças e suas famílias, mas sim compreender qual fundo e de onde elas se compõem. A matéria cita, “e eles têm outros motivos para sofrimento: mortes na família, pais se separando, falta de comida em casa, que são coisas que eles não estão conseguindo lidar”. Essa frase, por exemplo, demonstra o endereçamento das causas, ou seja, a aparência do fenômeno é vista e destacada. No entanto, o que deixa de ser considerado é a essência desses problemas, que não têm nada de ocasionais, situacionais, singulares ou naturais.

Um segundo ponto, pensando nos desdobramentos, seria pensar como se dão as proposições para o trato com essas dificuldades

-Roberto Campos de Lima, vice-presidente do Instituto Ayrton Senna, entidade que realizou o estudo sobre saúde mental nas escolas estaduais paulistas em parceria com a Secretaria da Educação, avalia que ‘os males de natureza psicossocial são males do nosso tempo’.

-‘Num determinado ponto, esse desenvolvimento deixa de ser um desafio somente educacional e passa a ser um desafio de saúde’, observa, destacando o papel central dos conselhos tutelares na conexão entre escola e a rede de proteção social.

Partindo de uma concepção materialista histórico-dialética, entende-se que o capitalismo na pandemia, como explica Antunes (2022), dá seguimento ao aprofundamento da precarização no trabalho e da desigualdade social. A Covid-19 intensifica as condições de desemprego estrutural, superexploração e uberização do trabalho. As consequências disso são

letais para as famílias de trabalhadores que morreram não apenas pelo contágio com vírus, já que o abismo social e educacional é alargado para os pobres. Diante disso, tanto o enfrentamento ou falta de enfrentamento da pandemia são base para os reflexos que se apresentam na particularidade de cada criança, seja na falta de comida no prato, de moradia, de acesso à escola e outras condições básicas de vida, afinal, não se vive, não se aprende, apenas sobrevive!

Conforme Pasqualini (2013), afeto e cognição para Psicologia Histórico-Cultural são instâncias que atuam em unidade dialética. É na atividade social da criança com a caracterização da realidade objetiva que ela vive, que se produzem os movimentos de desenvolvimento. Se de acordo a reportagem citada acima a maioria das crianças da rede pública ficaram sem acesso à educação e expostas a um contexto de desproteção social, seria então a solução ter psicólogo para todos? Trabalhar as reações emocionais da criança? Fortificar de que maneira a relação com a saúde e o Conselho Tutelar? Seria a depressão, ansiedade e as dores psíquicas, males do tempo histórico que vivemos ou produtos da desumanização do capital e do racismo estrutural?

Buscar soluções individuais e causas individuais, seja deslocando o olhar para o aluno, educadores e família, desvia o foco das reais necessidades da escola pública, da classe trabalhadora e da criança. Colocar centralidade nas emoções, pela via do “controle” emocional, produz a psicologização das demandas escolares. Como aponta Meira (2019), as consequências desaguam-se na patologização, medicalização e fortalecimento das engrenagens do sistema, uma vez que a solução é, por vezes, medicar, diagnosticar, excluir da escola e marginalizar.

No próximo quadro, apresentaremos a terceira busca por reportagens, com foco nos seguintes descritores: *transtornos neurodesenvolvimento; pandemia; educação; aumento do diagnóstico de transtornos de aprendizagem*. O objetivo foi o de aprofundar o conhecimento da realidade que foi sendo identificada nos textos encontrados que destacam como preocupações emergentes a saúde mental, as competências socioemocionais e as dificuldades escolares da criança.

Quadro 6- *Textos jornalísticos que continham os descritores transtornos neurodesenvolvimento; pandemia; educação; aumento do diagnóstico de transtornos aprendizagem.*

Textos Jornalísticos – Google			
Palavras-chave: Transtornos neurodesenvolvimento; pandemia; educação;	Recorte Temporal Filtro: entre 2020-2023	Quantidade Encontrada: 9	Quantidade Seleccionada: 3

aumento do diagnóstico de transtornos de aprendizagem			
Campo Grande News (2022) - Pandemia faz aumentar busca por tratamento que estimula aprendizado - Segundo especialista, pandemia gerou lacuna no ensino e dificuldade de aprendizado em alunos. https://www.campograndenews.com.br/cidades/capital/pandemia-faz-aumentar-busca-por-tratamento-que-estimula-aprendizado			
Veja Saúde (2022) - Volta às aulas: atenção aos transtornos de aprendizagem Especialista ajuda a distinguir um problema pontual de uma situação que requer avaliação e acompanhamento – ainda mais no cenário pós-pandemia. https://saude.abril.com.br/coluna/com-a-palavra/volta-as-aulas-atencao-aos-transtornos-de-aprendizagem			
Crescer (2022) - TDAH: como a pandemia afetou as crianças com o transtorno Os pequenos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) sofreram com o isolamento e as aulas online. Entenda os impactos desse período e saiba como ajudar seu filho. https://revistacrescer.globo.com/Educacao-Comportamento/noticia/2022/01/tdah-como-pandemia-afetou-criancas-com-o-transtorno.html			

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O caminho percorrido neste subitem foi nos mostrando particularidades importantes de serem retomadas: os entraves causados e reforçados pela pandemia, as adversidades ocasionadas ou amplificadas pelo governo de extrema direita no poder, o alargamento da desigualdade social e educacional, a expressão de dificuldades novas e a sedimentação de problemas estruturais que fazem parte da educação no Brasil, os relatos e queixas escolares pelas vozes de profissionais da rede pública, profissionais da saúde mental e as narrativas de representantes de entidades como “Todos Pela Educação”, junto disso, o segmento e direcionamento dado a essas demandas escolares.

Nessa última busca por textos jornalísticos utilizando os descritores mencionados acima, visualizamos nove textos feitos no período de 2020 a 2023, *optamos por selecionar três que foram produzidos em 2022 sobre a relação das crianças com a escola*. Nesse momento, as atividades presenciais estavam retomando por completo, incluindo as escolares.

Como discorreremos na análise do quadro anterior, as reportagens selecionadas apontam os problemas do campo educacional, frisam a demanda pelo manejo socioemocional das dificuldades das crianças e a necessidade de conexão com a saúde para sua tratativa. Aqui cabe mencionar a reportagem produzida pela *Crescer* (2022), cuja matéria aborda os aspectos que podem representar características diagnósticas do TDAH e que devem ser cuidadosamente observadas pelos adultos que convivem com as crianças,

A psicopedagoga Luciana Leitão conta que a procura em seu consultório neste período *chegou a aumentar em até seis vezes*. “A convivência em tempo integral ajudou as famílias a perceberem, de perto, sintomas e sinais comportamentais indicativos do TDAH que antes não viam. Além disso, o início das aulas online fez com que muitos

pais precisassem dar um suporte maior às crianças em relação aos estudos, o que *evidenciou para eles tanto lacunas pedagógicas quanto dificuldades de aprendizagem mais significativas*”, diz. (grifos nossos)

Já a *Veja Saúde* (2022) enfatiza a necessidade de atenção e intervenção no processo de acolhimento das demandas apresentadas pelos alunos, diferenciando o que seriam dificuldades e o que seriam transtornos de aprendizagem. A matéria orienta o seguinte caminho, “(...) Grande parte das crianças pode apresentar algum impacto desse contexto no aprendizado. O que fazer? *Observar se esses comportamentos persistem. Se for o caso, a orientação é buscar ajuda profissional especializada...*” (grifos nossos)

Campo Grande News (2022), por sua vez, registra o aumento da busca por tratamentos para as dificuldades das crianças na retomada das atividades escolares, dando destaque ao trabalho realizado pela neuropsicopedagogia, de acordo com os pressupostos da Neurociência, Pedagogia e Psicologia cognitiva. Os enfrentamentos vividos pelas crianças, suas famílias e pelas escolas é considerado e mencionado nas reportagens, principalmente o sofrimento psíquico decorrente dos tempos pandêmicos. No entanto, a análise e intervenção sobre esses percalços concentra-se no aluno individualmente com a procura de profissionais de outras áreas, principalmente da saúde, para “tratar” essas dificuldades. As questões pedagógicas e os entraves vivenciados pelas escolas aparecem, porém são pouco debatidos e, quando são, também são concentrados na escola enquanto um ambiente social, e não como parte da sociedade, tendo em conta sua função social e as determinações culturais e políticas que a constituem.

Por isso, compreender as demandas educacionais e, especificamente da Educação Infantil por sua complexidade, exige uma análise das múltiplas determinações materiais e históricas que forjam esses processos, que além de números, dados e dificuldades de um aluno ou outro, reúnem um conjunto de lacunas, contradições e violências que sedimentam a exclusão escolar dentro e fora da escola, afetando principalmente essas crianças. E quando são individualizadas as causas e as ações diante dos problemas vivenciados nas escolas, tem-se a medicalização da/na educação, conforme explica Meira (2019).

Segundo Tomás (2022) e Leonardo et al. (2022), a medicalização das queixas escolares desde a Educação Infantil *não* é um fenômeno que se inicia com a pandemia de Covid-19. Problematizar a existência e reprodução da medicalização na educação, na infância e na vida, não é desconsiderar a existência de dificuldades singulares de cada criança, tampouco como os problemas estruturais do campo educacional ou mesmo a necessidade de intervenção medicamentosa nesses casos. Debruçar criticamente sobre essas contradições é uma

necessidade concreta, posto que, tanto os *textos acadêmicos* encontrados que apresentaram pesquisas de diferentes áreas do conhecimento e base teórico-metodológicas, quanto os *textos jornalísticos* que demonstraram a compreensão da sociedade em geral acerca desses fenômenos e as concepções predominantes na produção desse conhecimento midiático que é veiculado em massa, atestam os “problemas sociais”.

Entretanto, como discutimos, essa abordagem geralmente ocorre sem um debate aprofundado sobre questões centrais, como a desigualdade social, a exploração do trabalho, o aumento das demandas educacionais e as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação ao lidar com essas queixas. Além disso, o crescimento dos diagnósticos e encaminhamentos para a saúde durante a pandemia é tratado sem considerar sua relação com a lógica capitalista de produção, o que contribui para o mascaramento e a reprodução dessas contradições.

Dando continuidade, na próxima subseção discutiremos a concepção crítica da queixa escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural.

3.4 A queixa escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural: "Por que a *criança* não aprende?" "Por que a *criança* não avança na escola²¹?"

*Pajem do sinhô-moço,
escravo do sinhô-moço, tudo
do sinhô-moço, nada do sinhô-
moço. (...) Quando sinhô-moço
certificou-se de que o negro
aprendia, parou a brincadeira.
Negro aprendia sim! Mas o
que negro ia fazer com saber
do branco? (...)*
(Evaristo, 2018, p. 17).

Como vimos, os *impasses vivenciados pela Educação Infantil durante e após a pandemia* são complexas contradições enfrentadas no chão da escola e que *não* têm suas origens com a Covid-19. Mediante tantas durezas e barreiras vividas nas escolas públicas que foram então solidificadas e reforçadas em tempos de pandemia, identificamos uma intensificação das demandas geradas no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Como foi apontado mais acima, recortes de pesquisas empreendidas nesse tempo demonstram

²¹ As perguntas indicadas no título da subseção foram extraídas de uma fala da profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza, em 18 de Maio de 2020 - para o espaço virtual Orientação à queixa escolar (OQE), da Universidade de São Paulo. O título do vídeo é Subsídios - Psicologia e queixas escolares - Parte 1. Link de acesso: [OQE - Subsídios - Psicologia e queixas escolares - Parte 01](#).

aumento da patologização na educação; por esse motivo, nesta parte do texto discorreremos sobre o percurso histórico de produção das *queixas escolares* e sobre a maneira como o trato com a queixa se desdobra nessas ações medicalizantes. Ainda, temos como objetivo destacar *como a Psicologia Histórico-Cultural busca compreender esses fenômenos em sua essência*.

Assim sendo, torna-se necessário retomar as seguintes questões: Como a Psicologia adentra e se organiza no interior do campo Educacional? De que maneira o campo Educacional se organiza historicamente no que diz respeito à função da escola? Para chegarmos à concepção crítica a respeito da queixa escolar, temos que retomar a relação entre Psicologia e Educação e como se organizaram as concepções teóricas e práticas em ambas as áreas do conhecimento, a fim de superar a dicotomia e o determinismo de uma área sobre a outra.

Iniciando pelo campo da Educação, faremos um breve²² resgate histórico para discutir as principais correntes de pensamento presentes no campo educacional, como cada uma delas considerava a relação entre a educação e a sociedade. Meira (1997) apoiou-se nas sistematizações e produções de Demerval Saviani a respeito da temática, a partir da qual divide as concepções em três grandes grupos: *liberal*, *crítico-reprodutivista* e *histórico-crítica*.

A *concepção liberal de educação*, que pode ser denominada não crítica, considera a sociedade como essencialmente harmoniosa e confere destaque aos processos de adaptação dos sujeitos ao funcionamento da dinâmica de reprodução do capital, submetendo-os à limitação do conhecimento, visto que, para os trabalhadores, só eram necessárias informações sobre as ações do campo produtivo que mantivessem a lógica de acumulação funcionando e a consequente equalização social. Para as teorias consonantes com essa corrente, educação e sociedade são instâncias apartadas, sua expressão na educação em diferentes épocas históricas deu-se através do *humanismo tradicional*, *o humanismo moderno* e *o tecnicismo* (Meira, 1997). Essas concepções que se produziam pela base do pensamento liberal eram totalmente desgarradas da materialidade e historicidade que compõem as múltiplas determinações da relação educação e sociedade, bem como de suas implicações no processo pedagógico. Meira (1997) destaca ser essa a *unidade ideológica* que as assemelha.

A *concepção crítico-reprodutivista* compreende a educação como instrumento de reprodução das condições sociais. Foi desenvolvida inicialmente na França, em 1968, por meio da busca por explicar o fracasso do movimento estudantil na realização da revolução social

²² Recomendamos a leitura do capítulo 2 da tese de Meira (1997), intitulada *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*, para o aprofundamento sobre as principais concepções de educação, assim como as referências usadas pela autora. Ver em: Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. (Tese de Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/000947522>, (p. 48-192).

pela cultura, fazendo crítica ao fracasso da escola e do tecnicismo. “As teorias que alcançaram maior repercussão foram a *teoria do ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu e Passeron (1975)*, a *teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado de Althusser (1974)* e a *teoria da escola dualista de Baudelot e Establet (1971)*” (Meira, 1997, p. 93. Grifos nossos).

As teorias crítico-reprodutivistas denunciaram a concretude das relações de poder e dominação existentes na relação educação e sociedade, colocando em pauta a inferência das ideologias capitalistas e exploratórias sobre a organização do sistema de ensino. Meira (1997) explica que, ao mesmo passo que trouxeram essa visão, produziram contradições ao afirmar que a perspectiva de transformação social só poderia sustentar-se mediante a transformação econômica e política, pois ao contrário da concepção liberal que colocava a educação apartada das condições sócio-políticas, essa concepção defendia a ideia de que os problemas do campo educacional eram unicamente políticos, retirando da educação o seu potencial como ferramenta de desenvolvimento humano e transformação social.

Ainda segundo Meira (1997), na década de 1970, essas teorias conseguiram alcançar espaço significativo no Brasil, tendo sido publicados livros e trabalhos acadêmicos que se ancoravam em seus pressupostos. Na década de 1980, iniciou-se um debate acerca das contradições apresentadas por essa concepção através do Programa de Pós-Graduação em Educação a nível de doutorado na PUC-SP, onde tinham alunos sendo orientados pelo professor Demerval Saviani. Nesse contexto, foram sendo forjadas ações, teorizações e discussões que desempenharam importante papel para propor a superação por incorporação das teorias mencionadas a partir dos subsídios teórico metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético.

Meira (1997, p. 98) cita que a concepção crítica de educação “(...) tem sido denominada de histórico-crítica (Saviani), pedagogia crítico-social dos conteúdos (Libâneo), crítica (Giroux) ou progressista (Snyders)”. A autora ainda confere destaque à expressão de Saviani por considerar que ela incorpora os princípios necessários para uma perspectiva crítica e materialista.

O caminho percorrido na fundamentação da *concepção histórico-crítica* se direciona centralmente para dois objetivos, sendo eles: construir as bases para a compreensão da essência da relação entre educação e sociedade, bem como o papel da escola. Aqui a educação seria um *instrumento mediador* na formação da consciência dos sujeitos, e não um instrumento direto e imediato no processo de transformação social. A superação da condição de passividade seria então a partir do resgate da natureza e da especificidade do trabalho pedagógico, que consiste na mediação da transmissão do saber historicamente produzido pela humanidade para os

alunos, a fim de produzir movimentos de consciência acerca da realidade. Cabe mencionar que mesmo com a construção do referencial teórico-prático da concepção histórico-crítica, as teorias não-críticas não foram superadas e fazem parte da realidade educacional até então.

Diante dessa breve sistematização das concepções de educação, salientamos que sem a existência de um referencial teórico-metodológico crítico, torna-se inviável a compreensão da totalidade da relação entre educação e sociedade, com objetivo de reconhecer e desvelar as múltiplas determinações históricas, sociais, políticas e econômicas que atravessam este campo. Toda a configuração da realidade objetiva é parte constitutiva das teorizações e ações feitas na Educação, sem esse aparato crítico, tem-se a reprodução das compreensões acríticas, ahistóricas e conseqüentemente excludentes. E, mesmo apropriando-se de uma teoria e prática crítica, Meira (1997) destaca que existe a necessidade de empenhar formas de enfrentamento no âmbito político, na concretude das relações de dominação e exploração que cerceiam o campo educacional e não se limitam ao seu interior.

Direcionando agora a discussão para a Psicologia, ao longo da história, a ciência psicológica tem sido convocada a responder perguntas como: “Por que a criança não aprende? Ou, por que não avança na escola?”. Compreende-se que conhecimentos psicológicos quando pautados em uma perspectiva que defenda a complexidade do desenvolvimento humano, são fundamentais para organização das práticas pedagógicas feitas pela escola. No entanto, quando as possíveis causas do “não aprender” são concentradas unicamente na criança, e a Psicologia ou outras áreas do conhecimento, como a Medicina, são as referências para validar e atuar na tratativa desses “problemas”, a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento com toda sua complexidade torna-se unilateral, simplificada e reduzida; as causas dos “problemas” são localizadas em uma das partes de uma extensa relação que não se limita à criança (Souza, 2020).

Em seus escritos de 1988, Maria Helena de Souza Patto tece considerações críticas sobre o *fracasso escolar* no percurso histórico de organização da escola elementar, destacando as características do discurso hegemônico enquanto agente do processo de desigualdade educacional e social no Brasil. Notamos como não há neutralidade nas práticas educacionais e psicológicas direcionadas à Educação, tendo em vista a dimensão do conhecimento como produto das relações concretas de existência. A formação histórica da sociedade brasileira assentada nas raízes escravocratas do colonialismo e na estrutura capitalista dependente condiciona-se pelas relações políticas, econômicas e de poder originadas nos países considerados de primeiro mundo, reproduzindo-se então na educação pública oferecida à criança pobre: a *exclusão escolar* (Patto, 1988).

Considerando a historicidade que compõe a materialização dessa relação entre a Psicologia e a Educação, cabe explicitar, mesmo que resumidamente, como foi se configurando a entrada do psicólogo no campo educacional. Sobre isso, Meira (1997, p. 156) destaca três momentos principais:

(...) *o período da 1ª República (1906 a 1930)* que, inspirado por influências europeias, caracterizou-se pelo desenvolvimento de estudos em laboratórios, realizados por um número reduzido de profissionais e que provocaram pouca ou nenhuma interferência no contexto social da época; *o período de consolidação do modo de produção capitalista (1930 a 1960)* no qual, sob influência preponderante dos estudos e tendências norte-americanas, a Psicologia assume nitidamente uma feição psicométrica, experimental e tecnicista e; o último período, *de 1960 em diante*, quando passa a ser praticada nas escolas de modo mais direto, a partir de objetivos marcadamente adaptacionistas (grifos nossos).

Dessa conjuntura material citada acima – condicionada pela reprodução do sistema capitalista no país atuando nas relações de trabalho, nas relações sociais, na cultura, na educação, na produção e na importação de conhecimento dos países externos – coloca-se em relevo as principais abordagens utilizadas historicamente pela Psicologia Escolar: *organicista, psicométrica, clínica, modificação do comportamento em sala de aula e a teoria da carência cultural* (Meira, 1997).

Discutiremos essas abordagens mais detalhadamente na próxima subseção, mas é fundamental destacar que esse conjunto de concepções teóricas compõe a Psicologia Escolar Tradicional. Apesar de suas particularidades teórico-metodológicas, essas abordagens compartilham uma mesma *unidade ideológica*, caracterizada por uma visão idealizada do campo educacional, que desconsidera as relações e condições sociais concretas que estruturam a Educação. Além disso, sustentam uma *prática com finalidade adaptacionista*, que tende a localizar as causas dos problemas principalmente no aluno e na família, com o objetivo de criar intervenções que os ajustem às normas e exigências estabelecidas. Essas perspectivas alinham-se implicitamente ao pensamento liberal sobre a Educação, na medida em que servem de base para sedimentar a *prática clínica tradicional* em Psicologia no interior do sistema educacional, colocando foco no aluno como causa e alvo prognóstico de resolução dos problemas (Meira, 1997).

A partir desta síntese, observamos as principais concepções de Educação e sua relação com as abordagens da Psicologia no contexto educacional. A biologização e psicologização, mencionadas no item anterior sobre a reprodução da medicalização na Educação Infantil,

sustentam-se por meio dessas tendências ainda *não* superadas, as quais se somam às condições de vida cada vez mais precárias, determinadas pelo modo de produção capitalista em suas diferentes fases. Isso implica que essas tendências se perpetuam ao longo da história, buscando atender aos objetivos do capitalismo; elas se adaptam e reproduzem-se na prática educacional, sempre capturando particularidades do desenvolvimento infantil.

O *fracasso escolar* seria então resultado das particularidades originadas nessas concepções excludentes de ambas as áreas atuantes no cenário educacional. Dadas as condições precárias do sistema de ensino, forjam-se os meios para surgimento de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento. Essas demandas são historicamente transformadas em *queixa escolar* e geralmente são colocadas como questões individuais do aluno. Essa definição de causa é justificada por meio das referidas teorias, o que evidencia a concretude dos problemas e o discurso ideológico dominante utilizado para reprodução da exclusão das crianças da classe trabalhadora da escola (Meira, 1997).

Nesse sentido, as queixas escolares *são um* dos problemas identificados a partir do processo de escolarização; elas estão presentes na realidade mais atual das escolas e, conforme discutiu-se acima, são de longa data. Leonardo et al. (2022) reafirmam que “desde 1936 há registro de crianças apresentando dificuldades de aprendizagem, sendo que 53,52% dos alunos reprovaram o primeiro ano neste período” (p. 82).

Na conjuntura mais recente, as pesquisadoras evidenciam a sua experiência como orientadoras de estágio na Psicologia Escolar e Educacional em uma universidade relatando a intensa procura pela Psicologia ante as demandas advindas do processo de escolarização:

Deste modo, comumente recebemos como demandas das escolas as queixas de que os alunos não estão avançando em sua aprendizagem, tem algum transtorno, não conseguem prestar atenção nas aulas, são hiperativos, agressivos, não se comportam dentro dos padrões esperados para sua idade e série, tem dificuldade de socialização, não respeitam o professor e colegas, dentre outras. Assim, podemos observar a amplitude das queixas que estão materializadas no âmbito da educação escolar (Leonardo et al., 2022, p. 81. Grifos nossos).

Além dos índices significativos de encaminhamentos à Psicologia como destacado por Leonardo et al. (2022), tem-se uma *preocupação emergente com a “forma como vem se compreendendo e analisando as respectivas queixas pela escola e demais áreas de conhecimento”* (p. 82. Grifos nossos). Identifica-se que a visão hegemônica contestada e analisada por autores como Patto (1988) e outros pesquisadores ainda possui força significativa no espaço social e educacional.

A maneira como a escola se organiza e estrutura o processo educativo, com os métodos de ensino de acordo com suas concepções, com uma determinada didática, a forma como se relaciona com os alunos, tudo isso *constrói uma perspectiva de análise dos resultados*. Caso os resultados sejam considerados positivos, tudo fica bem, mas se não, o motivo do não aprender *deve ser localizado no aluno, nas suas relações familiares, na sua realidade e não na forma como o processo educativo foi organizado*. Desse modo se produzem as queixas escolares. Como vem sendo abordado, visualizamos que o caminho mais usado é buscar por outras áreas com a Psicologia e a Medicina que deverão identificar, diagnosticar e curar os problemas (Leonardo et al., 2022, p. 88. Grifos nossos).

Em consonância com Leonardo et al. (2022) e Tomás²³ (2022), é importante mencionar que a observação feita sobre o aluno e suas possíveis dificuldades no processo de escolarização são enquadradas como *queixas escolares*. Em sua pesquisa recente, as professoras apresentaram-se como principais “porta-vozes” da queixa, junto a famílias que também procuram avaliações institucionais para a criança, denunciando a *continuidade* da utilização de uma concepção de desenvolvimento reduzida ao viés individual e biológico, somada à superficialidade dos critérios de análise.

Vemos, assim, que *as situações de dificuldade são percebidas pelas professoras como dificuldades ou problemas da criança, e são identificadas quando determinada criança não corresponde ou foge ao padrão esperado, como um pião que roda diferente dos demais, e não responde aos esforços de intervenção pedagógica realizados* (pp. 81. Grifos nossos).

Com as constatações atuais feitas por Leonardo et al. (2022), sublinhamos que, da desigualdade expressa na qualidade do ensino oferecido à criança da classe trabalhadora, surgem diversas outras contradições. Uma delas está nos índices oficiais que demonstram o número de estudantes *frequentando* a escola e as dificuldades enfrentadas pelos alunos para se manter no sistema de ensino.

Segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021), referente a informações *do ano de 2020*, 99,4% das crianças e adolescentes entre 6 a 14 anos estavam na escola, já entre os jovens de 15 a 17 anos, o percentual é de 94,5%. Mas de acordo com as autoras, esse índice não corresponde à manutenção e qualidade na educação oferecida às

²³ Recomenda-se a leitura do trabalho de Tomás (2022), intitulado *O trato com a queixa escolar na educação infantil em um sistema municipal de ensino: uma análise histórico-cultural*. A autora traz a análise completa dos dados apreendidos da realidade pesquisada e contribui com o desvelamento do processo de produção, encaminhamento e intervenção sobre a queixa escolar na Educação Infantil.

crianças. Podemos apontar, apoiados em Meira (2011), *sobre a manutenção, maquiados pela aparência social, de antigos processos de exclusão, em que muitos de nossos alunos permanecem distantes de serem alfabetizados* (Leonardo et al., 2022, p. 86. Grifos nossos).

Quanto à *permanência e aprendizagem*, os dados oficiais, como mencionado por Leonardo et al. (2022), demonstram a *ineficiência das escolas para esses alunos* (p. 87).

(...) 61,1% de estudantes no quinto ano do Ensino Fundamental estavam (2020), com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e 51,5% em matemática, evidenciando níveis muito abaixo do esperado para a série que se encontram nestas disciplinas. Em relação à alfabetização, apoiados na última disponibilidade de dados públicos (ano de 2016), também puderam verificar que apenas 45,3% das crianças apresentavam proficiência suficiente em Leitura e 45,5% em Matemática, no terceiro ano do Ensino Fundamental, o que revela a ineficiência das escolas para estes alunos, já que mais de 50% não se encontravam alfabetizados. Mais agravante ainda é verificar a discrepância de que 23,4% dos alunos de Nível Socioeconômico (NSE) muito baixo e baixo detinham nível suficiente de leitura, dimensão quase três vezes menor do que a do grupo de NSE alto e muito alto, com 68,2% (Leonardo et al., 2022, p. 87. Grifos nossos)

Nesse mesmo sentido, Tomás (2022) retrata em sua tese que a base para encaminhamento da queixa escolar para a avaliação médica tem como ponto de partida *expectativas* em relação ao comportamento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Essas expectativas partem da compreensão de desenvolvimento das funções psíquicas superiores contraditória à realidade apresentada pela criança nessa etapa de desenvolvimento. A pesquisadora explica que:

De acordo com as entrevistas, as crianças encaminhadas para avaliação de queixa escolar são aquelas que, as profissionais supõem que fogem ao esperado para a idade, no entanto, observamos que está implícita uma ideia que a criança desde bem pequena é capaz de prestar atenção, controlar os impulsos, aceitar limites e respeitar regras, e realizar as atividades com interesse e capricho, o que não condiz com as próprias características concretas de desenvolvimento (p. 99).

Partindo da *superficialidade* ao *analisar, considerar e intervir* sobre o processo escolarização, as dificuldades são apreendidas de forma fragmentada pela premissa dos comportamentos adequados ou não, de sintomas ou não de algum adoecimento e a “capacidade” ou não de aprender, como se essas fossem simples relações de absorção de informações disseminadas na escola que dependem de condições espontâneas para sua

efetivação. Frente aos *impasses* impostos para educação pública oferecida à classe trabalhadora na sociedade capitalista, *são construídas as formas de pensar e organizar o ensino, as quais tendem a cumprir o objetivo de apenas reproduzir o silenciamento e opressão dos trabalhadores desde a infância.*

Perante o exposto, ressaltamos que o movimento de crítica e construção de fazeres e saberes contra-hegemônicos na Psicologia Escolar, conforme atesta Meira (1997), Leonardo et al. (2022) e Tomás (2022), fundamentam-se pelas teorizações e enfrentamentos iniciados por Maria Helena de Souza Patto ainda em 1980. Nesse curso, as autoras formalizam a existência de uma intensa bagagem de produções seguindo essa proposta crítica. À vista disso, nesse momento iremos *tecer considerações sobre como a Psicologia Histórico-Cultural enquanto teoria psicológica crítica e materialista apreende o fenômeno da queixa escolar.* Cabe ainda mencionar que todo o movimento de retomada histórica e de análises da conjuntura atual feitas acima já configuram parte da perspectiva histórico-cultural, que, baseada no método materialista histórico-dialético, procura desvelar a existência dos fenômenos em suas múltiplas determinações materiais e históricas.

Para Psicologia Histórico-Cultural, como dito, a atividade que o homem exerce sobre a realidade é dialética, o desenvolvimento humano enquanto processo educativo resulta da produção histórico-cultural de conhecimentos e instrumentos culturais usados para interação com o meio e com os outros sujeitos. Pela lógica dialética, na transmissão das produções culturais materiais ou não materiais entre as gerações, também é garantida a continuidade do legado historicamente construído pelos sujeitos em cada etapa da vida humana. Portanto, esse percurso de desenvolvimento é um processo complexo e que não acontece de forma espontânea e individualizada, mas sim, pela relação com a realidade e com os outros seres humanos (Vigotski, 2021a).

Conforme Leonardo et. al (2022), ao considerar que o desenvolvimento é essencialmente social e organizado por um processo educativo, demarca-se a necessidade de ponderar em que condições objetivas os sujeitos se desenvolvem, ou seja, quais as mediações oferecidas, qual a disponibilidade ou indisponibilidade de instrumentos sociais fazem parte dessa trajetória de desenvolvimento.

A educação escolar é condição imprescindível para que essa *humanização* aconteça, sendo assim, a criança pequena se desenvolve na escola através das condições ofertadas para sua escolarização e das mediações que os educadores a oferecem. Tal como o desenvolvimento do psiquismo não é guiado pelas determinações biológicas e sim sociais, a educação escolar também deve pautar-se nessas leis sociais que regem o desenvolvimento. Por isso, para que o

ensino ofereça essa possibilidade de aprendizagem produtora de desenvolvimento, precisa basear-se no conhecimento sobre o desenvolvimento histórico-cultural, ou seja, na compreensão das necessidades do sujeito em desenvolvimento, considerando então a criança como candidata a esse processo de humanização (Vigotski, 2021b). Leonardo et al. (2022, p. 95) sublinham que, “(...) nesse sentido, a educação escolar assume papel de extrema importância, por poder proporcionar a transmissão sistematizada dos conhecimentos que atuarão sobre o indivíduo e proporcionarão o desenvolvimento e complexificação das suas *funções psíquicas superiores*”.

Vigotski (2021b), a respeito da organização da instrução escolar e o processo de desenvolvimento cultural, destaca que o ensino não considera a Zona de Desenvolvimento Real e Área de Desenvolvimento Iminente do aluno, não são contempladas as necessidades educativas de determinada época do desenvolvimento. Sem os processos educativos organizados a partir dessas dimensões materiais, não há desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a educação escolar é um interveniente desse desenvolvimento da criança. Isso significa que, a partir das mediações feitas pela escola, é que poderá (ou não) ser construído o caminho para apropriação das formas mais desenvolvidas de pensamento. A escola é o lugar onde os sujeitos irão apropriar-se dos verdadeiros conceitos científicos que sintetizam a essência dos fenômenos sociais em sua complexidade.

Mediante a discussão feita acima, concluímos que as condições necessárias para que haja um ensino intencionalmente organizado *não* são oferecidas às crianças pobres na conjuntura educacional do Brasil. As lacunas resultantes dessa dinâmica são geradoras e reprodutoras das queixas escolares e do desenrolar da individualização desses problemas principalmente sobre o aluno que não alcança o desempenho esperado. Tal fato deve ser analisado em sua conjuntura histórica. O Brasil colonial e sua formação capitalista dependente têm, em sua constituição, os processos de exclusão. A lógica capitalista compõe a dinâmica do trabalho, atravessa a formação do sistema de ensino, limita e aliena os processos de escolarização oferecidos para os trabalhadores desde a infância e promove a reprodução de concepções deterministas e reducionista de desenvolvimento infantil e aprendizagem, o que corrobora com o fenômeno da medicalização das queixas escolares (Eidt & Martins, 2019; Meira, 2019; Leonardo et al., 2022).

Nessa mesma perspectiva, são compostas também as análises das dificuldades originadas dessa conjuntura educacional. Análises essas, conforme dissertado nesta subseção, responsáveis por individualizar sobre os alunos, suas famílias e professores, a causa dos problemas transformados em queixas escolares. Tudo isso contribui para o *desenvolvimento*

unilateral dos sujeitos, em que a consciência sobre si mesmo e acerca da realidade que vivencia é limitada pela reprodução da lógica capitalista desigual e destrutiva (Leonardo et al., 2022).

Leonardo et al. (2022) ressaltam a necessidade da Psicologia assumir criticidade e instrumentalizar-se para seguir com enfrentamento aos ditames do capitalismo no contexto educacional, que reproduz a individualização e “responsabilização dos sujeitos pelos seus fracassos”, enquanto desresponsabiliza a estrutura do “(...) do sistema educacional, das políticas públicas, do modo próprio de organização da sociedade capitalista que implica também na desigualdade de acesso ao saber e às produções materiais de existência” (p. 101).

A Psicologia Histórico-Cultural como uma teoria contra-hegemônica, que parte do método Materialista Histórico-Dialético, defende que a compreensão desses fenômenos deve ser realizada em sua essência, resgatando as determinações que historicamente se produzem na sociedade, objetivando desvelar sua reprodução e criar conhecimento e práticas que atuem na contramão dessa lógica que naturaliza, simplifica e individualiza o curso de desenvolvimentos das crianças. Como se para desenvolver bastasse nascer ou assumir que a forma como a realidade se organiza não infere sobre a criança que se desenvolve em seu interior. Na sequência discorreremos sobre a perspectiva crítica em Psicologia Escolar.

3.5 Considerações sobre a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica

Em síntese, uma concepção ou teoria é crítica na medida em que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser
(Meira, 2012b, p. 17).

Diante de toda discussão realizada até aqui, demarca-se que a relação da Psicologia com a Educação direcionada à criança pequena tem uma longa e contraditória história. Vigotski²⁴ (2021b) dedicou-se intensamente ao estudo dessa inter-relação, dando destaque as

²⁴ Importante também sinalizar que Vigotski produz uma análise crítica pautada no método materialista histórico-dialético sobre a forma como a Psicologia organiza-se historicamente enquanto ciência e área de atuação, tendo em vista que existiam muitas concepções teóricas divergentes denominadas por ele de “disciplinas particulares”, cada qual tomava como objeto de estudo uma particularidade do desenvolvimento. O autor propõe

suas particularidades e à centralidade dos processos educativos para o desenvolvimento das funções psíquicas complexas. Desde então, o autor já se preocupava com a maneira como essa relação se fundamentava, ou seja, sob quais influências teóricas a Psicologia se pautava ao estabelecer aproximação com a área educacional.

Neste ponto, trazemos algumas considerações que fazem parte da concepção e prática crítica em Psicologia Escolar. Cabe explicitar que consideramos a definição de Psicologia Escolar dada por Meira (2000, p. 2), de que se trata de uma

área de atuação da Psicologia e ao exercício profissional do psicólogo que atua no campo educacional e que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação deve apropriar-se de diferentes elaborações teóricas construídas não apenas no interior da ciência psicológica, mas ainda da Pedagogia, Filosofia e Filosofia da Educação, entre outras, de forma a assumir um compromisso teórico e prático com as questões da escola já que independente do espaço profissional que possa estar ocupando (diretamente na escola, em serviços públicos de educação e saúde, em universidades, clínicas, equipes de assessoria ou de pesquisas, etc.) ela deve constituir-se em seu foco principal de reflexão (...).

Ainda no início do século XXI, a Psicologia adentrou no espaço educacional brasileiro, e na década de 40, tornou-se área de atuação prática, concentrando-se na resolução dos “problemas educacionais”. Nesse processo, tem-se a divisão entre Psicologia Educacional, responsável pela produção teórica; e a Psicologia Escolar, atuante na prática da rede de ensino. Conforme Meira (2000), essa divisão remete à imprecisão acerca da relação entre teoria e prática, visto que, ao considerar o campo de ação e o campo de teorização como áreas apartadas e desconectadas, encerra-se na fragmentação do trabalho e do conhecimento objetivo sobre os fenômenos originados no campo educacional em sua concretude. À vista disso, compreende-se que, independentemente do local onde o psicólogo escolar estiver atuando, sua prioridade deve ser aquilo que Tanamachi e Meira (2003, p. 11) nomeiam de “(...) compromisso teórico e prático com as questões da escola”.

Dito isso, a fim de tecer reflexões no que compete aos atravessamentos postos ao psicólogo escolar diante da pandemia de Covid-19, entendemos a necessidade de iniciar a análise apresentando primeiro uma síntese sobre as tendências teóricas que despontaram

a construção de uma Psicologia Geral a partir da superação por incorporação dessas teorizações, baseando-se na concepção de unidade como princípio para rompimento com as dualidades entre mente e corpo, indivíduo e meio, biológico e social. Recomenda-se para aprofundamento a leitura do texto Vygotsky, L. S. (1927/1996). O Significado Histórico da Crise Da Psicologia: Uma investigação metodológica In: *Teoria e método em psicologia*.

historicamente na Psicologia Escolar, e como constituiu-se o movimento de crítica e produção de conhecimento contra-hegemônico. Para, em seguida, abordar recortes sobre a atuação do psicólogo escolar em tempos pandêmicos.

3.5.1 A defesa de uma perspectiva teórico-metodológica crítica em Psicologia Escolar

Entende-se que toda perspectiva teórica, de qualquer área do conhecimento, baseia-se em determinados fundamentos filosóficos. Isso significa que a forma como as ideias se constrói acontece a partir de uma determinada visão de mundo, de ser humano e dos fenômenos que compõem a realidade. Escapa ao objetivo deste texto discutir detalhadamente as correntes filosóficas²⁵ que perpassam a construção do pensamento no campo da Psicologia, por isso torna-se necessário explicitar que partiremos do materialismo histórico-dialético, produto das teorizações de Karl Marx e Friedrich Engels para pensar a construção desse conhecimento.

Diferentemente da lógica formal, que compreende os fenômenos da realidade a partir das dualidades e prevalência de uma dimensão dos fenômenos sobre a outra, para o materialismo histórico-dialético, o conhecimento dos fenômenos da realidade deve dar-se na dialética objetividade e subjetividade, posto que os fenômenos, antes de tudo, são externos e representam a materialidade das produções humanas no curso histórico. Para se tornarem ideias, os fenômenos objetivos são apropriados da realidade para consciência, tornando-se subjetivos. Martins (2008) explica além disso que a lógica dialética supera por incorporação a lógica formal, pois parte do princípio de que a objetividade está em movimento e das contradições oriundas da atividade ativa empreendida pelo ser humano na realidade, tem-se as tensões que compõe os fenômenos, não existindo então dicotomias entre indivíduo e sociedade e sim a objetivação resultante da tensão entre os contrários.

Mesmo que a filosofia positivista defenda a ideia de que o conhecimento deve desgarrar-se por completo da realidade/objetividade, defende-se, em uma perspectiva crítica e materialista, que não existe essa possibilidade. Isso porque, mesmo que não seja diretamente intencional, ainda assim o conhecimento sobre a realidade origina-se da atividade e relação que o sujeito tem com a mesma. E quanto mais o conhecimento produzido sintetizar as múltiplas determinações da objetividade, mais terá condições de encerrar em ações transformadoras na própria realidade (Meira, 2012b).

²⁵ Recomenda-se para ampliação dessa discussão a leitura do texto de Martins (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*.

Meira (1997) também aborda como historicamente essa base filosófica e metodológica pautada na lógica formal foi atravessando a elaboração teórica no campo psicológico. A captura dessa dicotomia entre indivíduo e sociedade no eixo de análise feita pelos intelectuais da Psicologia, deu origem a duas tendências principais, a *objetivista* e *subjetivista*. Para as teorias objetivistas em Psicologia, o ser humano é centralmente biológico, reage aos estímulos do meio quando tensionado de forma mecânica, e o conhecimento é tido como representação da realidade observável, tal qual uma transcrição. De forma contrária, os subjetivistas entendem o funcionamento humano como centralmente interior e psíquico, independente dos atravessamentos que as condições da realidade desempenham sobre sua existência, ficando a cargo dos sujeitos individualmente lidar com seus fracassos e progressos.

Não se pode desvincular essa discussão acerca das origens das concepções psicológicas de dois fatores centrais; o primeiro seria o atendimento das necessidades do sistema capitalista como um de seus objetivos; e o segundo, a apropriação das ideologias dominantes que buscam promover instrumentos de adaptação e submissão dos sujeitos às condições desiguais. Dessas concepções e objetivos, origina-se a produção de práticas e conhecimentos naturalizantes, deterministas, psicologizantes, excludentes e despolitizados (Meira, 1997).

Nesse sentido, Meira(1997)²⁶ discute as *principais abordagens teóricas e suas particularidades*, considerando sua agência no campo da Educação, posto que o aporte teórico é o instrumento que norteia o trabalho do psicólogo que adentra nos espaços escolares. A *abordagem organicista* busca encontrar causas orgânicas/biológicas no aluno que “justifiquem” as demandas apresentadas; essa caracterização biológica pode ser genética, neurológica, congênita, etc. Como produto dessa concepção, resulta a culpabilização do aluno e a visão determinista de que, a priori, existe uma condição orgânica que limitaria o desenvolvimento e as possibilidades do aluno. Cabe mencionar que entre movimentos de crítica e fortalecimento, com a determinação genética, os psicofármacos despontam como recurso para tais problemáticas (Meira, 1997).

Nesse momento, enfatizamos a *abordagem psicométrica*, pois essa é uma perspectiva que ainda tem espaço muito significativo nessa relação entre Psicologia e Educação. Meira

²⁶ Para aprofundamento sobre o percurso histórico da relação entre a Psicologia e a Educação, recomendamos a leitura de: Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. Tese apresentada ao Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Psicologia - área de concentração em Psicologia Escolar, São Paulo, p. 319. <https://repositorio.usp.br/item/000947522>, (p. 117-192), Capítulo III – Elementos de uma concepção crítica de Psicologia Escolar. E a de: Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, São Paulo, p. 254, (p. 33-49), Capítulo II - Psicologia Escolar no Brasil: um pouco de história.

(1997) explica que nessa abordagem os testes psicométricos eram utilizados como forma de classificação e seleção dos alunos de acordo com as suas aptidões naturais e individuais. Esse eixo de análise dos fenômenos escolares corroborou para a intensificação da produção de diagnósticos que, muitas vezes, eram realizados em avaliações que sequer faziam menção às condições de vida dos sujeitos. Os então chamados “problemas de aprendizagem” eram compreendidos como uma determinação para a produção do fracasso escolar, considerando tanto o “aluno-problema” quanto sua família como os causadores dessas demandas. Pela própria concretude marcada pelo racismo estrutural e desigualdade de classe, essa tendência assume um papel expressivo na exclusão social e na estigmatização das crianças negras e pobres.

A *abordagem clínica* objetivava localizar nos aspectos afetivos e vivenciais de cada aluno, as causas dos problemas produzidos na escola. O conhecimento da Psicologia era acabado/pronto e deveria ser utilizado como ferramenta de identificação dessas disfunções subjetivas. Os testes eram uma forma de análise que corroborava para o encaminhamento do aluno como quem tinha “dificuldade de aprendizagem”. Meira (1997) explica que dessa abordagem, tem-se a psicologização do processo de desenvolvimento e da compreensão das demandas referentes à aprendizagem.

A partir da década de 1970, com a utilização da *abordagem de modificação de comportamento em sala de aula*, definiam-se comportamentos adequados e inadequados com objetivo de produzir técnicas de modificação desses comportamentos para atingir o que seria tido como ideal. Tal perspectiva desconsidera a complexidade do comportamento humano em sua dimensão dialética e ativa, tomando-o como simples reação aos estímulos do meio externo e apoiando-se na padronização e imposição do que seria de fato “adequado” sem analisar a concretude das demandas escolares (Meira, 1997).

A *teoria da carência cultural* surge em 1960, tendo como objetivo responder às reivindicações das chamadas minorias sociais marginalizadas. Defendia-se que a marginalização tinha como causa a ignorância e a falta de escolarização, e essas dificuldades originavam-se de deficiências do próprio sujeito. Com a definição das diferenças e deficiências da criança pobre, foram criados programas de ensino compensatório, cujo processo envolvia a análise de aspectos nutricionais, em que a ausência de um padrão alimentar específico era considerada a causa dos problemas, ou pela via cultural, onde as apropriações culturais das crianças pobres eram vistas como inferiores e, portanto, necessitavam de aculturação. O objetivo era despojá-las de seu pertencimento étnico-cultural. Esse tipo de abordagem ignora completamente a historicidade que compõe a objetivação das relações de trabalho e racialidade

no Brasil, colocando como marginal aquele que é submetido à exclusão estrutural por parte do sistema. De igual forma, se produz a deturpação e descredibilização da cultura dessas pessoas que formam a sociedade desde sua constituição.

Frente a isso, saltam alguns dos porquês que consolidam a *defesa de uma teoria psicológica crítica*, principalmente quando se pensa na relação que se estabelece com a Educação. Como foi dito, as concepções teóricas partem de uma posição específica com fundamentos ideológicos e políticos para produzir seus postulados acerca da relação entre o indivíduo e a sociedade. Essa dinâmica, na concretude, se expressa na diversidade de fundamentações teóricas que norteiam o trabalho do psicólogo escolar. A junção dessas concepções teóricas tem como particularidade comum a *unidade ideológica*, que se concentra na lógica adaptacionista dos sujeitos ao sistema social vigente, incluindo aqui a Educação.

Nesse segmento, a produção de concepções críticas em Psicologia se intensifica no Brasil a partir da década de 1980. Seguiremos o caminho proposto por Meira (2012b), que parte da Psicologia Histórico-Cultural, dado que essa teoria originada nas ideias de Vigotski e seus continuadores, tem como fundamento filosófico e metodológico o método materialista histórico-dialético. Como já vem sendo discutido nesta pesquisa, para a referida teoria, o desenvolvimento é compreendido como produto da atividade vital humana, ou seja, o trabalho. Historicamente o ser humano se humaniza por meio da produção cultural que resulta nos instrumentos e signos mediadores, a atividade deixa de ser imediata e passa a ser mediada. Dialeticamente, as funções psíquicas superam o seu funcionamento elementar e vão regulando-se como processos complexos; e é na atividade e nas relações sociais que o indivíduo irá produzir os fenômenos que compõem a realidade e desenvolver-se enquanto pertencente ao gênero humano.

Quando o reconhecimento dos sujeitos como seres históricos e sociais passa a ser mais parte do discurso geral, são muitas teorias que usam desses preceitos para criticar as relações sociais e determinar que a causa dos problemas seria unicamente as relações. Afirmar o social e a história como condição não é o mesmo que afirmar a essencialidade do ser humano a partir da objetividade que ele mesmo empreende historicamente. Meira (1997) irá salientar a necessidade de ter-se uma referência filosófica consistente que sustente uma visão de ser humano, não para tomar conceitos emprestados, mas para criar condições que se interrelacionem com a área da Psicologia, a fim de instrumentalizar os sujeitos para atuação na realidade.

Aqui as críticas relacionadas à precariedade ou ausência de fundamentação do trabalho do psicólogo na Educação intensificaram-se, apontando a predominância das práticas clínicas

no trabalho realizado no campo educacional. Desta conjuntura, Meira (1997) aponta a conseqüente produção da patologização da educação, onde muitas abordagens teóricas pautavam-se no esvaziamento da compreensão sobre o que seria o fracasso escolar, desconsiderando a complexidade do fenômeno e suas raízes socialmente determinadas. As causas eram diretamente colocadas no aluno – problemática que discutimos na seção anterior.

A crítica amplia ainda mais seu espaço a partir da publicação de Patto, em 1984. Com o livro *Psicologia e Ideologia - uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, a autora traz para o debate a urgência da Psicologia Escolar em se comprometer com o reconhecimento da complexidade da relação Educação e Sociedade no modo de produção capitalista, e quais as contradições resultantes dessa conjuntura. A autora faz uma ruptura que permite a consolidação de mais debates que nitidamente nomeavam de qual Psicologia Escolar se falava, seja no movimento de crítica de si mesma enquanto área de atuação e produção de conhecimento, seja no projeto de Psicologia Escolar crítica que se propunha construir (Meira, 1997).

Para Meira (1997), algumas considerações devem ser centrais na construção do conhecimento e prática crítica em Psicologia Escolar, dentre elas: as premissas do trabalho, a concepção de homem, de sociedade e de conhecimento. A partir disso, pautando-se nos pressupostos marxistas, compreende-se que as análises e intervenções devem considerar que a realidade é, em sua totalidade, multideterminada, e a forma como se organiza dependerá do modo de produção que nela opera. Na sociedade capitalista que historicamente tem como principal objetivo a reprodução de lucro e conseqüentemente de capital, o ser humano é reduzido à objeto/mercadoria pela venda da sua força de trabalho e expropriado do acesso ao processo e produto por ele produzido. Disso, pois, resulta a exploração, a desigualdade entre classes e a acumulação e dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora (Meira, 2012b).

Por isso, o conhecimento crítico, mesmo nessas condições de dominação, tem historicamente o objetivo de captar da realidade, em sua complexidade, as determinações que a formam, rompendo com as formas de controle e adaptação social que reproduzem a alienação e exploração. Nesse sentido, Meira (2012b, p. 20) explica que, “(...) o pensamento crítico constitui-se em um instrumento teórico fundamental para o processo de transformação social, já que pode desvelar a realidade e indicar as possibilidades de superação socialmente existentes”.

A partir da concepção crítica histórico-cultural para que *o conhecimento seja então mediador do processo de transformação social na concretude das relações*, isto é, para que as ideias sejam apropriadas de fato pelos indivíduos tornando-se instrumento de ação na realidade,

devem ser consideradas as seguintes particularidades: se as condições concretas de vida permitem ou não esse acesso ao conhecimento, qual conhecimento está sendo mediado e quais as formas de mediação para que a assimilação desse conhecimento ocorra. *Nesse ponto, observa-se de que maneira os conhecimentos psicológicos acerca do desenvolvimento psíquico, do desenvolvimento do pensamento e das demais funções psíquicas superiores podem se interrelacionar com a prática educacional de forma crítica; é dessa unidade que poderão ser produzidas as mediações com tal finalidade.*

O movimento de crítica iniciou-se então no século XX, a partir da década de 80. No início do século XXI, Tanamachi e Meira (2003) retratam que a relação entre a Psicologia e a Educação é atravessada pela reaproximação com as tendências hegemônicas debatidas por Patto na fundamentação da crítica, muitas vezes por meio da adoção de uma linguagem diferente para tratar das mesmas questões. Segundo as autoras mencionadas,

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

Assim, a Psicologia como ciência que tem como objetivo analisar e teorizar sobre o desenvolvimento psicológico, deve ter como base pressupostos teórico-filosóficos e metodológicos que superem as tendências explicitadas anteriormente, que visam adaptar os indivíduos à ordem produtiva vigente. O psicólogo escolar para agir em uma perspectiva crítica deve pautar-se em conhecimentos críticos para nortear suas ações, precisa estabelecer uma relação com a educação para transmissão do conhecimento e mediações necessárias para que a aprendizagem se torne qualitativa e promotora do desenvolvimento, superando as tendências adaptacionistas que reproduzem a lógica alienante (Tanamachi & Meira, 2003).

Uma concepção de psicologia escolar crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético, deve ter como premissa uma concepção ética, expressa por meio do compromisso ético-político de defender e atuar na produção de conhecimento e práticas educativas que visem à superação da sociedade capitalista (Tanamachi & Meira, 2003). Deve-se assegurar a criação de formas de enfrentamento à alienação, pois como discutido, o conhecimento crítico acerca da realidade se materializa como mediação para ampliação da consciência diante da dominação e desigualdade entre as classes, ferramentas que na prática criam condições de luta.

3.5.2 A atuação da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica

Como vem sendo ressaltado, a Educação é um interveniente no processo de desenvolvimento psíquico dos indivíduos desde a infância; é pelo processo educativo que os indivíduos se apropriam das objetivações construídas pelo conjunto dos seres humanos na história. A educação escolar em específico é uma variável determinante para que esse desenvolvimento se direcione para formação de um pensamento crítico sustentado por conceitos verdadeiramente científicos capazes de desvelar as determinações que compõem os fenômenos da realidade, bem como as determinações que incidem sobre sua existência no modo de produção capitalista.

Tanamachi e Meira (2003), em seu texto, demarcam a impossibilidade de efetivação do processo humanização pela via da educação formal no cenário brasileiro, tendo em vista a exclusão escolar como um fenômeno reproduzido de diversas formas, seja na ausência de crianças frequentando a escola, seja na manutenção e aprendizagem proporcionada ao aluno que se matricula na escola. Como explicitado anteriormente por Leonardo et al. (2022), dados recentes demonstram que a permanência e apropriação do conhecimento escolar seguem sendo desafios concretos presentes na realidade educacional das crianças da classe trabalhadora.

Ao refletir sobre a atuação do psicólogo escolar, levando em consideração o movimento crítico desenvolvido por Maria Helena de Souza Patto sobre a unidade ideológica presente nas concepções teóricas hegemônicas na Psicologia e na Educação, ratifica-se que, apesar das diferenças na estrutura e nos instrumentos, todas compartilham o objetivo comum de reproduzir uma Psicologia que se sustente como área do conhecimento reconhecida no sistema capitalista. Essa Psicologia desenvolve formas de intervenção e pensamento que justificam as desigualdades e advogam pela adaptação dos indivíduos às condições vigentes. São essas contradições que aparecem nas pesquisas realizadas neste trabalho, corroborando com a reprodução do fracasso escolar (Leonardo et al., 2022; Tomás, 2022; Souza, 2022).

Nesse sentido, a queixa escolar é uma das particularidades mais presentes no processo de escolarização da criança, e configura-se como demanda para o psicólogo escolar em sua prática. Segundo Tanamachi e Meira (2003), a queixa reúne múltiplas determinações que fazem parte da relação entre a criança que estuda e cada um dos participantes da sua realidade, ou seja, professores, colegas, equipe escolar, a família, a comunidade e o psicólogo. Por esse motivo, a análise da queixa não pode dar-se de forma unilateral, incorrendo na individualização das causas e direcionamentos sobre uma dessas partes.

Nessa condição, o psicólogo deverá atuar como mediador na elaboração e intervenção sobre a queixa escolar, partindo dessa compreensão que válida a sua complexidade, analisando

sua determinação no interior das relações, caminhando na prática para visualizar a concretude dessas relações, não encerrando o processo no primeiro relato, observação ou pelo discurso de um dos participantes dessa trama onde a queixa é produzida. A esse respeito, Tanamachi e Meira (2003) apontam para dois eixos de análises que servem de sustentação a essa ação do psicólogo, sendo o primeiro relacionado ao processo de aprendizagem e desenvolvimento que acontece na concretude, abarcando cada um dos agentes que fazem parte da realidade da criança, considerando a sua determinação no processo de apropriação dos conhecimentos escolares; enquanto o segundo eixo refere-se à elaboração da afetividade que permeia a formação de sentido na atividade de estudo da criança.

O trabalho do psicólogo no âmbito educacional nas diferentes possibilidades de locais de atuação, apoiando-se nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, deve ter como *objeto* a relação entre indivíduo e educação. Como alguns dos objetivos, construir saberes e fazeres que concentrem-se na efetivação do processo de aprendizagem dos alunos, isto é, na função social da escola, na apropriação do conhecimento científico que é patrimônio da coletividade e no desenvolvimento de uma consciência ética e política (Tanamachi & Meira, 2003).

Então, o critério central para direcionamento das intervenções deve voltar-se para o quanto a Psicologia poderá contribuir para que a escola cumpra sua função social (Tanamachi & Meira, 2003). Na contramão de concepções e práticas tradicionais que colocam o psicólogo como resolvidor de problemas individuais, promotor de práticas descontextualizadas e alheio à realidade vivenciada pelos membros da escola, intenta-se que a atuação seja focalizada na construção de práticas que estejam de acordo com as necessidades da escola, pautadas em um olhar atento e aprofundado da realidade, buscando pelos fenômenos e acontecimentos em sua essência, conforme referenda o método materialista histórico-dialético. Diferente do que seria a sobreposição dos saberes psicológicos sobre a Educação, trata-se de buscar garantir a articulação dos conhecimentos sobre o desenvolvimento psíquico e os processos de aprendizagens com as demandas e necessidades do campo de trabalho da escola.

Sendo assim, para superação de práticas sustentadas por uma concepção tradicional, será então preciso o empenho do psicólogo escolar para atuar junto a todos os membros da escola, entendendo o caráter intencional e propositivo que sua participação na realidade educacional desempenhará. O psicólogo enquanto mediador, baseando-se nas circunstâncias e não na captura de aspectos isolados de cada indivíduo ou demanda, precisará articular um trabalho ativo que foge da espera por ações que venham somente da escola, do aluno ou da

família, apropriando-se do conhecimento teórico referente ao desenvolvimento histórico-cultural para realizar sua intervenção na realidade. É dessa dinâmica que se materializa na realidade escolar que surgirão as questões para aprofundamento e teorização em uma perspectiva crítica, ratificando a objetividade na análise, na compreensão, na elaboração, na intervenção e na produção de conhecimento e reiterando o princípio da dialética.

3.5.3 Apontamentos sobre o compromisso ético-político da Psicologia Escolar no período pandêmico

Conforme destacado no item anterior, a Psicologia Histórico-Cultural representa uma das perspectivas que podem subsidiar práticas críticas em Psicologia Escolar. O conjunto de postulados desenvolvidos por L. S. Vigotski e seus continuadores oferece uma base teórico-metodológica para uma análise e atuação sobre a realidade, considerando a essencialidade social do desenvolvimento e os atravessamentos e limitadores do processo de humanização impostos pelo modo de produção capitalista, que configura a materialidade social. Nesse sentido, uma concepção ético-política, de acordo com Tanamachi e Meira (2003), se expressa pela defesa e ação em favor dos direitos da classe trabalhadora, dentre esses, a garantia do acesso à educação de qualidade desde a infância. Facci (2023) demarca que a transmissão, reflexão e utilização desses conhecimentos para fundamentar práticas críticas é um *desafio atual* que faz parte da realidade da escola.

Por isso, nesse momento iremos trazer algumas considerações a respeito de uma perspectiva crítica de trabalho do psicólogo no sistema de ensino diante dos enfrentamentos originados ou agravados pela pandemia de Covid-19. Essa crise sanitária, como explica Antunes (2022), não tem fundamentos unicamente biológicos, uma vez que as consequências sociopolíticas da pandemia se manifestaram de formas diferentes para cada classe, e os trabalhadores historicamente expropriados pelo capitalismo de condições de vida dignas foram os mais afetados.

Nessas mesmas circunstâncias, o psicólogo escolar foi um dos trabalhadores atuantes no cenário pandêmico. Cabe mencionar que após 19 anos de tramitação, em 11 de dezembro de 2019, foi aprovada a Lei nº 13.935/2019, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”. Facci (2023) ressalta o conjunto de lutas e articulações empreendidas para que houvesse o reconhecimento da legislação. Com a aprovação da lei, as lutas não se encerraram, pois o cumprimento da

legislação é uma outra etapa do processo. Logo iniciou-se a pandemia e mais desafios se acrescentaram, tornando os já existentes ainda mais complexos.

(...) Muitas ações foram realizadas com o apoio da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, Conselho Federal de Psicologia – CFP, Conselho Federal de Serviço Social – CFESS, Conselhos Regionais de Psicologia, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS e Federação Nacional de Psicólogos – FENAPSI. Representantes destas entidades compõem o grupo de Coordenação Nacional para a implantação da Lei²⁷13.935/2019 (Facci, 2023, p. 5).

Importante registrar que os entraves para a implementação organizada da lei se arrastam em tempos de pós-pandemia. Facci (2023) reconhece que a própria aprovação da lei é um avanço. A seu ver, a Psicologia construiu e segue no movimento de construção de um referencial teórico-metodológico crítico e comprometido com a função social da escola. No entanto, “os desafios são enormes; vou mencionar apenas três: 1) compreender as especificidades do trabalho da/o psicóloga/o na educação; 2) obter recursos para o pagamento das/os profissionais e 3) criar condições dignas de trabalho para as/os profissionais (p. 5)”.

Souza (2022) retoma que a desigualdade educacional não se constitui na pandemia, é de longa data a dívida educacional com as crianças da classe trabalhadora, principalmente de regiões mais afetadas por um contexto de desproteção social. A autora mesma formaliza alguns dos entraves postos à educação pública a nível básico que somaram ou intensificaram com a pandemia de Covid-19:

a) fechamento imediato das escolas; b) introdução de tecnologias de informação e comunicação como única alternativa de ensino; c) inserção da sala de aula em casa; d) incerteza quanto ao tempo de duração das medidas de restrição; e) tentativas de minimizar as desigualdades com estudantes mais vulneráveis; f) dificuldades vividas pelas famílias com trabalho em casa e perdas de pessoas e familiares com as mortes em grande escala; g) impossibilidade de viabilizar programas e propostas curriculares principalmente para as séries iniciais e de educação infantil; h) aumento de casos de

²⁷ Recomenda-se para aprofundamento a busca pelos documentos, debates e materiais desenvolvidos pela Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, (<https://abrapee.wordpress.com/>) e pelo Conselho Federal de Psicologia – CFP, especialmente a Referências Técnicas para a atuação das (dos) psicólogas (os) na Educação Básica (CFP, 2019), (<https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologas-os-na-educacao-basica/>), produzidos com objetivo de orientar o trabalho dos profissionais diante da aprovação e implementação da lei.

violência doméstica; i) dificuldade de comunicação com estudantes, pais ou responsáveis (p. 44).

Em uma situação de crise como essa vivenciada em tempos pandêmicos, as análises e intervenções dos profissionais devem levar em conta essa diversidade na caracterização dos impactos, a fim de elaborar ações *interdisciplinares, multiprofissionais e intersetoriais* (Souza, 2022). Nesse sentido, um dos desafios enfrentados pelo psicólogo escolar está na expressão desse trabalho intersetorial tanto no sentido macrossocial, considerando a totalidade das relações dentro do sistema capitalista, quanto na realidade microssocial, que envolve a articulação com as políticas públicas para a garantia de direitos baseados nas necessidades da comunidade. Isso exige uma postura transversal que preserve a dimensão ética, articulando saberes críticos na prática profissional.

Com a sedimentação das políticas neoliberais, a participação do Estado durante os tempos de pandemia tornou-se ainda mais reduzida, refletindo em processos de terceirização, privatização e escassez de investimentos para efetivação das políticas públicas. Souza (2022) reforça que além de conhecer as políticas públicas, o psicólogo escolar deve então analisar a conjuntura política geral, as posições ideológicas e seus reflexos na realidade particular que atua. Ou seja, deverá conhecer as políticas públicas, assim como sua história de implementação, com objetivo de agir dentro das escolas e nos demais espaços do sistema de ensino, fazendo articulação com as esferas políticas. Tendo em vista que as políticas conservadoras da direita e da extrema direita se fortaleceram no país nos últimos anos, o agir do psicólogo deve ser sempre atento e crítico.

Nesse curso, com a retomada das aulas presenciais no ano de 2022, tinha-se a necessidade de mediações que promovessem a articulação com a comunidade, visando a presença das famílias, dos grupos estudantis e associações vinculadas à escola que, por todo esse período de isolamento social, mantiveram-se afastados ou com contato reduzido. Além disso, Souza (2022) considerava ser o momento propício para problematizar as causas e desdobramentos da pandemia enquanto fenômeno histórico-social, objetivando produzir movimentos de consciência crítica nos alunos e demais participantes da escola sobre suas vivências e enfrentamentos.

Em consonância, Facci (2023) salienta que conhecer sobre educação e considerar a condicionabilidade do desenvolvimento em relação aos processos educativos é uma premissa que deve nortear todo trabalho feito pelo psicológico em qualquer área e em qualquer situação. Reitera-se que o desenvolvimento histórico-cultural acontece nas relações sociais e pela apropriação da cultura produzida historicamente. Por isso, conhecer as particularidades sobre

a organização do campo educacional no Brasil, as contradições e impasses originados pelo modo produção capitalista – incluindo aqui a particularidade do período pandêmico –, é uma condição para atuação crítica em Psicologia Escolar, principalmente considerando a circunstância de crise aqui explicitada.

Conforme discutido anteriormente, o cenário sociopolítico em tempos pandêmicos agravou a precarização do trabalho, especialmente dos professores e demais trabalhadores da educação, refletindo sobre as condições de subsistência dos trabalhadores. De igual forma, impactou a organização do Ensino Infantil e corroborou com a reprodução da medicalização da queixa escolar (Antunes, 2022; Magalhães et al., 2021; Gracino et al., 2021; Tomás, 2022; Leonardo et al., 2022). Dentre as contradições, necessidades e proposições debatidas sobre a atuação do psicólogo escolar, é necessário explicitar o lugar ocupado pelo psicólogo primeiramente como um trabalhador, pois ao adentrar nos espaços educacionais, toda e qualquer ação está diretamente atravessada pela conjuntura concreta de cada local e os determinantes sociopolíticos que incidem sobre esta. Em um contexto de crise como o período pandêmico, mais desafios se intensificam ou surgem também para o psicólogo.

Segundo Souza (2022) e Facci (2023), mesmo com os importantes movimentos de luta empenhados por profissionais da Psicologia nos vários setores do sistema de ensino, ainda tem-se o desafio de superar as concepções tradicionais que predominam nos fazeres e saberes dos psicólogos escolares; práticas essas que refletem em uma visão individualizante e determinista sobre o desenvolvimento, contribuindo com a reprodução do fracasso escolar e a desigualdade educacional. Conforme apontam os dados analisados de textos acadêmicos e jornalísticos sobre o fenômeno de medicalização na infância, o período pandêmico teve uma intensificação na demanda por diagnósticos e medicamentos relacionados à situação de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Diante disso, é necessário que dentre os objetivos de uma prática crítica esteja a superação dessas concepções, o empenho para construir intervenções alinhadas com as reais demandas da comunidade escolar e o seguimento com a luta por condições de trabalho dignas para os psicólogos escolares.

A escola reflete a forma como a sociedade se organiza, a divisão desigual entre as classes e as contradições que se originam nessas relações sociais. Facci (2023) coloca em relevo que além de ter uma teoria consistente que subsidie o trabalho, o psicólogo escolar deve comprometer-se politicamente, não exclusivamente de forma partidária, mas a partir do comprometimento com os interesses e lutas da classe trabalhadora, incluindo aqui as crianças, demais alunos e o próprio psicólogo escolar enquanto trabalhador, defendendo o

desenvolvimento de uma consciência crítica sobre qual posição ocupa e qual posição pretende ocupar enquanto classe e representante de uma área de atuação.

A seguir, na seção 4, apresentamos a discussão do material resultante da prática realizada em campo, por meio de entrevistas com psicólogas escolares de uma Secretaria de Educação. O objetivo é compreender quais tarefas foram solicitadas à Psicologia Escolar durante a conjuntura pandêmica e quais as particularidades do desenvolvimento infantil na Educação Infantil.

Seção 4- A Educação Infantil em um município no interior do Paraná após a pandemia de Covid-19: *Pelas vozes e fazeres das psicólogas da Secretaria de Educação*

Buscando atender aos objetivos da pesquisa, junto ao levantamento de material bibliográfico sobre as particularidades da Educação Infantil durante e após a pandemia de Covid-19, foram realizadas entrevistas com as profissionais da Psicologia Escolar de um município localizado no interior do Paraná, com o objetivo de conhecer a realidade de trabalho vivenciada pelas mesmas e a caracterização das demandas e necessidades da Educação Infantil na cidade. Além disso, solicitamos à Secretaria de Educação o acesso à quantidade de crianças com laudos nesta etapa do ensino. Nesta seção, nos propomos a analisar e discutir os dados obtidos nesse percurso com base no método materialista histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural.

4.1 Percurso de Procedimentos Metodológicos – Pesquisa de campo

Até este ponto da pesquisa, analisamos o cenário pandêmico, destacando as consequências e reflexos desse período para a classe trabalhadora e para a Educação Infantil. Também apresentamos a análise teórica dos conceitos do desenvolvimento histórico-cultural e a relação de dependência desse processo com a educação escolar. Discutimos sobre como o fenômeno da medicalização das queixas escolares se constitui e reproduz historicamente, dando relevo aos contornos retratados pelos textos jornalísticos e acadêmicos que demonstram sua intensificação em tempos pandêmicos.

Toda essa produção teórico-conceitual compôs a base para organização da parte empírica desta pesquisa e da análise dos dados coletados. Daqui em diante, apresentaremos os procedimentos realizados para a coleta dos dados. Por meio do contato com a equipe de Psicologia Escolar responsável pela Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de uma cidade no interior do Paraná, tivemos como objetivo investigar quais demandas são produzidas à Psicologia Escolar no contexto de pós-pandemia na Educação Infantil.

A aproximação com o objeto estudado foi feita por meio do método materialista histórico-dialético. Para Bevilacqua (2022), diferentemente das abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisa, por esse método temos a apreensão da realidade em sua concretude e a possibilidade de desvelamento das particularidades que constituem os fenômenos sociais em sua totalidade, ou seja, indo além da aparência empírica do objeto pesquisado e superando os limites da análise descritiva desses processos. A utilização deste aporte teórico-

metodológico configura-se como uma “escolha metodológica política”, tendo em vista que o conhecimento produzido visa analisar a realidade em sua complexidade, tecer as críticas, apontar possíveis caminhos e práticas para a superação das desigualdades materializadas nessa objetividade (p. 88).

Na construção do conhecimento por meio do materialismo histórico-dialético, o ponto de partida não são as ideias ou teorizações sobre o fenômeno, mas o próprio fenômeno, o objeto, a realidade objetiva. Isso reafirma que a dimensão ontológica, a realidade concreta, precede a dimensão epistemológica.

Como discutimos anteriormente, na atividade social humana, o homem age e modifica a natureza (isto é, a realidade social), e dialeticamente vai se desenvolvendo e produzindo cultura. O conhecimento científico se produz nessa relação objetiva, a partir da mediação das abstrações possibilitadas pelo pensamento por conceitos, tornando possível a decodificação dessa realidade objetiva e culturalmente produzida.

Martins e Lavoura (2018, p. 225) explicam,

(...) À luz do materialismo histórico-dialético, o conhecimento científico se constitui na prática social humana à medida que a própria vida social vai se desenvolvendo e se complexificando, e os homens vão adquirindo condições determinadas social e culturalmente de refletir e teorizar (com métodos cada vez mais desenvolvidos) sobre essa mesma prática social e seus objetos e fenômenos constitutivos. Trata-se, por conseguinte, de se conceber o conhecimento como produto do trabalho dos indivíduos que são historicamente situados, de decodificação abstrata sobre a realidade concreta.

À vista disso, para o conhecimento inicial dessa realidade pesquisada, realizamos uma consulta no *site* oficial da secretaria e identificamos o registro de cerca de 60 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), os dados obtidos em 2023 formalizam o número aproximado de 40 mil alunos matriculados nas diferentes etapas do ensino da rede. O repositório eletrônico apresenta um histórico da atuação da Psicologia Escolar desde o início da década de 1980 em um trabalho cooperativo com equipes multidisciplinares da saúde, do âmbito judiciário e da assistência social, destacando ainda a colaboração da equipe na mediação de conflitos (Secretaria Municipal de Educação – Seduc, 2023).

Após a obtenção desses registros, iniciamos a construção dos documentos para formalização do pedido de realização da pesquisa na Secretaria Municipal de Educação. Para decisão sobre os procedimentos e instrumentos que utilizamos foi imprescindível a consulta a pesquisas realizadas durante a pandemia com base na Psicologia Histórico-Cultural (Schnorenberger, 2021; Araújo, 2022; Bevilacqua, 2022; Morais, 2022; Tomás, 2022). Por

meio desse caminho de estudo, abordaremos a seguir o procedimento metodológico definido para constituição deste trabalho, a *entrevista semiestruturada*.

Reiteramos que a apreensão dos fenômenos da realidade por meio da lógica dialética não ocorre a partir de recortes descritos do objeto em dado momento. É imprescindível considerar o movimento histórico do objeto na materialidade, ou seja, os fenômenos se constituem pelo tempo histórico, pela dinâmica da atividade humana na materialidade/realidade. Martins e Lavoura (2018) sublinham esse processo de análise que parte da concretude, se complexifica nas abstrações teórico-conceituais do pesquisador e retorna à materialidade como *concreto pensado*, superando a aparência e indo à essência do fenômeno estudado:

(...) apreender as relações entre as diferentes determinações mais simples as quais se constituem como unidade mínima de análise e que possibilitam explicar a coisa investigada na sua totalidade, num movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (p. 227).

Cabe explicar que o conjunto de procedimentos metodológicos utilizados, por exemplo a análise teórico-conceitual [as entrevistas semiestruturadas], não equivalem ao método. Esses instrumentos devem ser utilizados pelo pesquisador de acordo com a necessidade produzida no processo da pesquisa, pois servem de suporte para a análise e produção do conhecimento a partir do método de pesquisa, nesse caso, o materialismo histórico-dialético (Martins & Lavoura, 2018). Bevilacqua (2022) destaca que as entrevistas semiestruturadas servem como um suporte para a análise dos fenômenos da realidade histórico-social pesquisada em um determinado momento, abrangendo o discurso dos sujeitos que vivenciam essa realidade objetiva. Os retratos acessados por meio da entrevista são análises e relatos produzidos pelas próprias pessoas que compõem e vivenciam o cenário pesquisado. A organização prévia dos eixos de análise para a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador ter um norte durante a escuta, mas não limita a possibilidade de explorar os relatos da pessoa entrevistada a fim de estabelecer diálogos importantes e desvelar, com isso, particularidades do objeto pesquisado.

Conforme Vieira (2022), no processo de entrevista a partir da Psicologia Histórico-Cultural, é importante que as queixas sejam “desveladas” para além do *processo descritivo* relatado pela pessoa entrevistada; é preciso buscar as *situações/fatos* que demonstrem os desfechos das relações reais presentes no curso do dia a dia. Para produção do direcionamento usado em um diálogo comumente nomeado como entrevista, é essencial a organização dos *eixos* a serem investigados. Em seu trabalho, a autora nomeia como *encontro* o momento com as pessoas que entrevistou, considerando que a caracterização dialética do termo, em que o

pesquisador *encontra* com o outro, encontra com o sujeito que vivencia a realidade que é objeto da pesquisa. Dialeticamente se estabelece um diálogo que não se configura unicamente como uma relação de perguntas e respostas de forma passiva e unilateral; desde o contato inicial promover reflexões que façam sentido e possam resultar em possíveis ações na realidade da pessoa entrevistada e no entrevistador (p. 176). O próprio processo de reflexão produzido no diálogo poderá promover modificações na atividade de trabalho dos profissionais participantes do “*encontro*”.

Assim, nos apoiamos em Vieira (2022) e adotamos o termo *encontro* nesta pesquisa e na elaboração do roteiro de perguntas feitas às psicólogas (Apêndice A). As perguntas propostas tiveram com objetivo a escuta e a compreensão das percepções das profissionais sobre a escola em nossa sociedade, sobre o fazer da Psicologia, as necessidades do ensino infantil em sua realidade concreta e as formas de intervenção possíveis em tempos pandêmicos, pautando-se em uma das perguntas da presente pesquisa: *Qual tarefa é solicitada à Psicologia? Ainda, quais as particularidades do desenvolvimento infantil são produzidas diante da pandemia de Covid-19?*

Cabe destacar que foram enviados os seguintes documentos para o e-mail da Seduc: Termo de Autorização e Termo de Compromisso. A Secretaria solicitou mais documentos e o direcionamento destes para o e-mail da diretoria. Os documentos solicitados foram: Carta/ou Ofício de Apresentação assinado pela instituição em que a pesquisa estava sendo realizada, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), Requerimento para Realização da Pesquisa preenchido e assinado, e, por último, o Projeto de Pesquisa.

Após o envio do novo e-mail com a documentação solicitada, recebemos o protocolo para acompanhamento do pedido e posteriormente o contato telefônico das psicólogas da Secretaria que desejaram conhecer detalhes da pesquisa e sanar dúvidas sobre os procedimentos. Agendamos visita presencial no mesmo dia, 11 de outubro de 2023, e na ocasião, reforçamos o compromisso de sigilo e o objetivo central da pesquisa, quer seja o de conhecer aspectos da realidade de trabalho das profissionais e analisar o processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil após a pandemia de Covid-19. As psicólogas ficaram de nos encaminhar o retorno posteriormente. No dia 20 de outubro do mesmo ano, recebemos o e-mail com a autorização para realização da pesquisa, e enviamos para as psicólogas conforme combinado em nosso diálogo o roteiro de questões para nosso encontro que seria, na sequência, agendado.

4.1.1 O encontro com as psicólogas da Secretaria Municipal de Educação

Atualmente a Secretaria tem três psicólogas efetivas responsáveis pelo acompanhamento da Educação Infantil da rede municipal. A realização do encontro com duas das profissionais aconteceu presencialmente em uma das sedes da Secretaria de Educação nos dias 8 de novembro e 12 de dezembro de 2023, a terceira participante encontrava-se afastada do trabalho por um determinado período de tempo e a entrevista ocorreu no formato on-line. Acordamos com as profissionais que as entrevistas seriam gravadas e posteriormente guardadas em sigilo conforme a formalização do pedido para realização da pesquisa.

Cada entrevista durou certa de 1h, as informações foram transcritas de forma literal, de acordo com as narrativas apresentadas, para posteriormente realizar a análise do material. Respeitando o sigilo e ética no processo de pesquisa, o nome das profissionais e a localização precisa da pesquisa não são identificados neste texto.

4.2 A realidade vivenciada pelas psicólogas na Educação Infantil em tempos pandêmicos: categorias de análise a partir das entrevistas

Com a transcrição do material obtido nas entrevistas, nos apoiamos na análise teórico-conceitual apresentada nas seções 1 e 2 para produzir as abstrações necessárias ao processo de organização das categorias de análise. O objetivo é superar o processo de descrever e apenas relatar tais dados, almejando decodificar as determinações complexas que compõe o objeto da pesquisa.

À vista disso, salientamos que os fenômenos da realidade, quando apreendidos, inicialmente apresentam-se na sua dimensão superficial. O conhecimento da *essência* dos fenômenos, de acordo com os preceitos marxianos, acontece na totalidade que compõe tais objetos sociais (Martins & Lavoura, 2018).

Pasqualini e Martins (2015)²⁸ explicam que para análise e apreensão dos objetos e fenômenos da realidade em sua essência, é imprescindível que se explicitem os nexos e relações a partir da unidade dialética das dimensões *singular-particular-universal*. Segundo as autoras, os objetos sociais têm como propriedade concreta essas dimensões que se interrelacionam dialeticamente. A universalidade é composta pelas múltiplas singularidades, não existe

²⁸ Para ampliar o estudo da dialética singular-particular-universal, recomendamos a leitura completa do texto e das referências nele citadas: Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista histórico-dialético para a Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), (p. 362-371). <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

singularidade sem antes a existência da universalidade; a singularidade carrega algo do todo/universal, posto que um fenômeno só existe a partir da materialidade histórica que o compõe. A universalidade é o todo, as singularidades, as partes, ambas existem em unidade, pelas relações internas que os conectam. Essa relação entre *singular* – que representa a expressão única, irrepetível e individual de um fenômeno, sujeito, objeto – e a *universalidade*, sua expressão geral, são mediadas através da dimensão *particular*.

Para a lógica dialética, mediação é processo, faz referência ao contrário, à diferença. A mediação é um processo relacional que preserva a diferença entre os dois polos (singular-universal), não visa realizar equivalências, respeita a singularidade desses fenômenos opostos, mas ao mesmo tempo encerra possibilidades de modificação. Universal e particular não são pontos de vista sobre determinado fenômeno, são as dimensões que coexistem na materialidade do fenômeno. Todo fenômeno singular carrega em si expressões da universalidade, assim como a universalidade é composta pelas singularidades; ou seja, existe uma intervinculação e interrelação dialética entre universal e singular.

Nesse sentido, o primeiro contato com os relatos das psicólogas representa uma aproximação com a singularidade da Secretaria de Educação, entrelaçando o conhecimento sobre sua realidade de atuação e oferecendo um retrato da caracterização dos processos de desenvolvimento das crianças da Educação Infantil, com a particularidade dos tempos pandêmicos e seus reflexos nessa conjuntura. Entendemos que não há possibilidade de esgotar a análise dos dados, nem mesmo fazer generalizações acerca do cenário vivenciado em outras secretarias, já que não acessamos sua singularidade-particular. No entanto, por meio da análise teórico-conceitual e dos dados de dissertações, textos acadêmicos diversos e textos jornalísticos mencionados na subseção 2.4.3, tornou-se possível a relação entre as particularidades dessas realidades e as determinações mais gerais que as produzem.

A partir do material coletado, foi possível organizar os seguintes *eixos de análise*:

- Atravessamentos vivenciados pelo psicólogo escolar enquanto categoria e área de atuação.
- Qual tarefa é solicitada à Psicologia? Estrutura da rede e organização da rotina - Um trabalho feito de “grão em grão”.
- Principais demandas dos CMEIS - A Educação Infantil segue sendo considerada somente espaço de cuidar?

4.2.1 Atravessamentos vivenciados pelo psicólogo escolar enquanto categoria e área de atuação

(...) *A gente precisa que isso seja um trabalho que todas as outras pessoas que estão na educação queiram abraçar também e rumar para esse sentido né. Então, é uma mudança de cultura, e mudança de cultura é uma coisa que, demora.*
(Psicóloga II)

Uma das categorias nodais para materialismo histórico-dialético é o trabalho. No capitalismo, a atividade de trabalho é caracterizada pelas relações de dominação entre as classes e pela alienação do processo e produto empreendido pelo trabalhador. Martins (2020, p. 156) enfatiza,

Apenas os seres humanos podem fazer de sua atividade objeto de sua própria análise, podem dela distanciar-se; todavia, se por um lado isso amplia seu controle, promovendo a autodeterminação da atividade, por outro possibilita o surgimento da alienação. *Eis a contradição de base na vida humana, representada pela tensão entre aquilo que humaniza e enriquece e aquilo que aliena e empobrece* (...) (grifos nossos).

Então, entendemos que as psicólogas da secretaria representam uma categoria de trabalhadoras da educação que, com suas particularidades, vivenciam contradições e processos específicos que se interrelacionam com uma dimensão mais geral, isto é, com o conjunto dos trabalhadores psicólogos escolares que atuam nos diversos territórios do país. Embora a discussão das condições de trabalho das entrevistadas não seja o objetivo central desta pesquisa, entendemos que essa é uma das determinações que foram desveladas no processo de investigação do objeto pesquisado.

Retomando a análise de uma dessas particularidades, no que se refere à *formação e vínculo de trabalho*, identificamos que as três entrevistadas são concursadas e trabalham como funcionárias efetivas do município. Um fator importante relatado por elas é que o concurso realizado pela prefeitura é denominado como geral, ou seja, o candidato se inscreve para vaga de psicólogo e, se aprovado, não existe a possibilidade de escolher a área de atuação, a ocupação é definida pela demanda do município. Dessa forma, assim como o espaço de atuação em Psicologia Escolar não é uma possibilidade de escolha, a definição do público que será atendido também não, uma vez que apenas os profissionais nomeados primeiro terão essa opção. No caso das entrevistadas, conforme evidenciado na Tabela 1 disponível abaixo, duas delas (Psicóloga I e II) tiveram experiências anteriores em outras áreas de atuação. Ambas

relataram a expectativa por seguir com o trabalho que já vinha sendo construído, mas com a nomeação para área educacional, tiveram que buscar novos conhecimentos e formas de adequação ao trabalho e ao trato com o público infantil.

Quadro 7- Identificação profissionais entrevistadas

Identificação	Idade	Auto declaração Racial	Formação	Especialização	Tempo de Trabalho
Psicóloga Escolar – I	30 anos	Amarela	Curso de Psicologia feito em uma Universidade Pública, tem 7 anos de formada.	Residência Interdisciplinar em atenção a urgência e emergência em um Hospital Universitário; um período como psicóloga credenciada no mesmo local.	4 anos
Psicóloga Escolar – II	35 anos	Branca	Curso de Psicologia feito em uma Universidade Pública, tem 14 anos de formada.	Especialização em Terapia Cognitivo Comportamental. Residência Técnica pela em uma universidade no setor de Assistência Social.	4 anos
Psicóloga Escolar – III	42 anos	Branca	Curso de Psicologia feito em uma Universidade Pública, tem 18 anos de formada.	Doutorado em curso, previsão de conclusão em 2024. Pós-graduação em Transtornos Globais do Desenvolvimento, conclusão em 2013, junto com mestrado.	9 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Sobre o concurso, buscamos o último Edital nº 002/2024, disponível no site da Prefeitura da Cidade²⁹, e encontramos as seguintes informações: como requisito para inscrição para as vagas de Psicólogo deve-se ter “Ensino Superior completo e registro no conselho da categoria profissional” (p. 52), não sendo necessária especialização para nenhuma área de atuação. Conforme o item, “2.3 As vagas previstas neste Edital serão distribuídas entre as unidades da Administração Municipal. Os servidores poderão ser lotados e remanejados para

²⁹ Para mais, ver em: Concurso público edital - Nº 002/2024. Publicação Nº 001/2024.

qualquer unidade do Município de acordo com as necessidades da Administração”. Das atividades que o profissional deverá desempenhar “(...) realizar tarefas inerentes à psicologia em geral”.

Diante disso, salientamos aquilo que Martins (2020) explica sobre a formação da consciência enquanto imagem subjetiva da realidade objetiva – que reflete as particularidades concretas que os sujeitos vivenciam. As condições de trabalho e existência se expressam na *qualidade* da imagem que se forma na consciência. É na atividade que o sujeito irá se apropriar dos significados sociais e do sentido particular dos fenômenos da vida social. O trabalho alienado não contempla a possibilidade de um sentido pessoal em sua totalidade, pela via da exploração e precarização, o objetivo central é a sobrevivência.

As contradições vão além da impossibilidade de escolher o lugar e as condições de trabalho que, a princípio, serão "definitivas", e até de ter suas experiências anteriores de estudo e trabalho consideradas na nomeação. Embora o concurso público represente uma oportunidade de ocupação vitalícia, ele também evidencia as diversas manifestações da exploração e precarização da força de trabalho. Martin (2020, p. 104) aponta que,

No setor público algumas condições são claramente desfavoráveis à saúde do trabalhador. Um exemplo são as mudanças na organização do trabalho através das novas formas de contratação (terceirização, contratos provisórios, etc.), as quais dificultam as relações de trabalho pelo esquema hierárquico que geram (...). São práticas que expressam a política neoliberal nesses setores.

A precarização e intensa exploração foi percebida de diversas formas na realidade particular da Seduc; uma delas se relaciona à sobrecarga diante do número de demandas e abrangência do território de atuação que serão apontadas mais detalhadamente a seguir, quando analisamos o percurso da rotina de trabalho. Nesse momento, chamamos atenção para essa conjuntura que resulta na impossibilidade das profissionais acessarem a formação continuada no horário de trabalho. Como o acesso nem sempre é liberado pela secretaria em todas as necessidades, o estudo acaba sendo feito quando possível ou fora do horário de trabalho, e quando ausentam-se do setor as psicólogas mencionam que tem sempre alguém questionando “cadê o psicólogo” (Psicóloga II).

No neoliberalismo, com o sucateamento e exploração intensificadas da força de trabalho, não basta ser mão de obra, tem que se especializar por conta própria; afinal, a lógica do “faça você, por você” é produto do processo de individualização neoliberal. Martin (2020, p. 104) sintetiza alguns dos agravantes nesse projeto desde a contratação, as formas de vínculo

trabalhistas, organização e condições de trabalho, a consequente precarização, fragilidade do pertencimento e reconhecimento individual e coletivo enquanto classe e vínculo sindical.

Segundo Facci (2023), o trajeto de luta para que o trabalhador psicólogo escolar seja reconhecido como profissional atuante na educação, tendo condições de contratação e atuação organizadas e orientadas pela lei trabalhista, é longo. Os atravessamentos são diversos e um deles consiste na busca por delimitar a caracterização do vínculo trabalhista pela via de concurso, com direitos assegurados, tais como carga horária de trabalho, piso salarial e outros, assim como propor um norteamento para as atribuições que de fato são da Psicologia Escolar. Desta forma, entendemos que além dessa perspectiva neoliberal que se manifesta pela via da individualização, é imprescindível reconhecer que a dificuldade de organização para formação continuada e para construção de estratégias assertivas na rotina de trabalho são produzidas pela materialidade que é demarcada pela alta demanda, número reduzido de concursos, a forma como essa nomeação acontece, juntamente com os entraves que surgem dessa conjuntura.

Outro aspecto é a problematização acerca da formação. Todas as profissionais se graduaram em instituição pública e problematizam a predominância dos conteúdos e atividades práticas serem da área clínica durante a formação. Meira (1997) demarca a existência da dicotomia entre as perspectivas subjetivistas e objetivista na história da Psicologia. No campo educacional, essas concepções foram responsáveis pela produção de práticas e teorizações que naturalizavam e quantificavam aspectos do desenvolvimento. Mesmo com o fortalecimento da perspectiva crítica na Psicologia Escolar, essas abordagens dicotômicas continuam sendo hegemônicas e se materializam no percurso de formação dos psicólogos, incluindo aqueles que atuam no interior dos sistemas de ensino. Dessa conjuntura teórica temos os reflexos na prática do psicólogo escolar, em que uma das premissas para uma atuação crítica é a defesa de um compromisso ético-político com as lutas e enfrentamentos da classe trabalhadora.

Aliado a isso, compreendemos que a materialidade atravessada pela precarização do trabalho impossibilita o reconhecimento e fortalecimento dos psicólogos escolares enquanto categoria de trabalhadores. Sem coletivos organizados, a relação acaba sendo limitada a grupos de *WhatsApp*. As psicólogas entrevistadas relataram que visualizam nas visitas técnicas e eventuais contatos com outras Seducs um trabalho bastante diferente dos eixos orientadores e acolhimento das demandas. Isso posto, concordamos com as entrevistadas de que é de suma importância a criação, organização e fortalecimento de coletivos e espaços de estudo, formação e articulação profissional em uma perspectiva crítica. Elas também mencionaram a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE e a universidade pública da cidade

como principais espaços formativos que acessaram até então ou que consideram ser possibilidades para participação.

Sobre essa questão, Souza (2022) e Facci (2023) salientam que a luta pela garantia de direitos trabalhistas para o psicólogo escolar enquanto categoria deve ser coletiva, conforme vem sendo construído o movimento feito pelos profissionais e pelas instituições e associações como a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE e o Conselho Federal de Psicologia – CFP, antes mesmo da Lei n. 13.935/2019 ter sido sancionada. Ainda, desse mesmo objetivo, deriva a defesa de uma perspectiva crítica de atuação como uma premissa para um trabalho que vise a superação desse modelo social desigual e seus reflexos na educação oferecida aos trabalhadores desde a infância.

A seguir, apresentaremos as particularidades da atuação das psicólogas, considerando esse eixo de análise em relação ao objetivo principal da pesquisa, isto é, o de conhecer as particularidades do desenvolvimento da criança em tempos pandêmicos. Nesse contexto, qual *tarefa é solicitada à Psicologia que atua na Educação Infantil?*

4.2.2 Qual tarefa é solicitada a Psicologia? Estrutura da rede e organização da rotina – Um trabalho feito de “grão em grão”

A Psicologia é chamada para atuar nas “salas que tem muito problema”, em “dia que o negócio está fervendo”
(Psicóloga II).

Pelos relatos das psicólogas sobre sua formação e atuação, obtivemos informações que apontam para uma conjuntura que, além da aparência, desvela o sucateamento da rede e das condições de trabalho do psicólogo. À vista disso, qual o impacto dessa configuração na oferta de um ensino e mediações pedagógicas promotoras de desenvolvimento para criança pequena? Buscamos analisar e reunir as regularidades apresentadas pelas psicólogas, pensando para além da singularidade individual de cada uma, quais particularidades se interrelacionam e como essas particularidades apresentam regularidades com a universalidade materializada nos textos, notícias e produções intelectuais sobre trabalho, a precarização, a Psicologia Escolar, suas diretrizes de atuação, o desenvolvimento infantil, a relação Pedagogia e Psicologia e a questão política envolvida.

No quadro 8³⁰, disposto logo abaixo, disponibilizamos a relação entre a quantidade de instituições de ensino e profissionais da Psicologia Escolar. Novamente retomamos a problemática acerca da sobrecarga de trabalho e viabilidade concreta para realização de um trabalho ético e comprometido com os objetivos de uma educação escolar que se direcione ao desenvolvimento omnilateral da criança (Pasqualini, 2015). Destacamos que até a ocasião das entrevistas não havia perspectiva de contratação de novos profissionais.

Quadro 8- Análise da quantidade de instituições atendidas

Etapa do Ensino – Rede Municipal	Relação entre número de instituições e número de psicólogos	Número de instituições atendidas por psicólogo
Educação Infantil – CMEIS	Cerca de 60 instituições– 3 psicólogas responsáveis	Aproximadamente 20 unidades atendidas.
Ensino Fundamental – Escolas	Cerca de 225 instituições – 4 psicólogos responsáveis	Aproximadamente 15 unidades atendidas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O dado nos leva a destacar que a precarização do trabalhador que acolhe a demanda da escola interfere no processo de encaminhamento dado à queixa escolar e conseqüentemente aos seus desdobramentos. Nesse cenário, o trabalho com frequência é baseado na atenção a situações específicas de maior urgência, nomeado como “apagar incêndio”, que se alia à dificuldade de acompanhar o desdobramento das mediações realizadas em razão da quantidade de pessoas atendidas. Embora exista a mediação, ela é pontual e acaba não sendo guiada no curso do tempo.

(...) porque a gente não consegue ver o resultado, a gente está numa procura de entender o nosso trabalho, então isso é um pouco frustrante, ao mesmo tempo que a gente apaga incêndio também, a gente acaba não vendo muito o resultado do nosso trabalho, porque é muito distante, com 20 CMEIS você não consegue acompanhar, porque não são 20 crianças, são 20 CMEIS, então assim, é muita. (Psicóloga II).

(...) a gente tem dificuldade de trabalhar a prevenção (...) Precisam de mais pessoas, pessoas mais preparadas, para ter um trabalho “mais próximo”, “preventivo”. O

³⁰ Um adendo importante é de que os números apresentados nos quadros, assim como as informações disponibilizadas nas tabelas, representam um valor aproximado daquilo que foi relatado pelas profissionais. Essa definição objetiva cumprir com a manutenção do sigilo ético acordado entre as pesquisadoras e as entrevistadas. O parâmetro para a aproximação foi organizado com o intuito de manter a realidade dos dados registrados a fim de possibilitar a discussão daquilo que eles representam no seu caráter qualitativo.

ideal, seria 1 psicólogo por escola, 5 unidades por profissional seria mais possível de atuar nessa perspectiva (Psicóloga III).

O trabalho preventivo mencionado pelas profissionais trata-se de mediações organizadas para atender às necessidades das crianças e profissionais que fazem parte dos CMEIS. Dada a impossibilidade concreta de fazer tais ações, elas ressaltaram a frustração e as tensões do cotidiano. Como apontamos anteriormente, Facci (2023) explica que é um desafio atual da Educação e da Psicologia Escolar conseguir articular os conhecimentos críticos produzidos historicamente na realidade de trabalho. Como discutido por Meira (1997), é de longa data a presença de perspectivas teóricas hegemônicas que norteiam o trabalho do psicólogo; sua sedimentação, na realidade, é parte do projeto capitalista que atravessa as teorizações e práxis das ciências.

Das diversas tentativas construídas pelas psicólogas para atender as demandas das crianças foi criado um instrumento auxiliar, o *protocolo*. Segundo os relatos, o “protocolo é um dilema” por diversos aspectos: contradição entre teoria e prática, rotatividade das equipes pedagógicas e mudanças de gestão. As psicólogas relataram que, para além desses aspectos, o fluxo de demanda na concretude não acontece conforme o instrumento, e existem equipes de outras áreas, por exemplo fonoaudiologia, com outro protocolo. Na fala da psicóloga II: “(...) *Então essa equipe da escola, ela fica doida, coitada, porque ela tem que se apropriar de um monte de leis e regras e protocolos que ela tem que fazer e aí quando ela começa a se apropriar troca a equipe*” (Psicóloga II).

O trabalho das psicólogas fica aprisionado à burocratização e, por conta de toda demanda, na maior parte das vezes dificilmente consegue superar a aparência do fenômeno, com recortes da realidade expressos no protocolo e na ficha de encaminhamento. Para explicitar esse dado, construímos o caminho percorrido pelo protocolo e o trato com a queixa escolar na rede:

Quadro 9- Caminho percorrido pelo protocolo

➤ Queixa (produzida no interior do CMEI)	➤ Assessoria Pedagógica (acolhe e tenta verificar se é demanda pedagógica)	➤ Caso preciso, preenche ficha de encaminhamento para atuação da Psicologia.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nota: Na secretaria existem os cargos de orientador educacional e assessoras, o critério é ter cursado Pedagogia, a contratação das profissionais é sempre pela via da nomeação e do tempo de troca de gestão.

Esse processo é o que configura a atuação das psicólogas da secretaria, das assessoras pedagógicas, das educadoras e das coordenadoras e demais membros da equipe pedagógica das

instituições no trato com a queixa escolar. A queixa originada na situação de ensino com a criança e o educador é inicialmente visualizada pelas assessoras pedagógicas ou diretamente deslocada para o setor da Psicologia pela equipe do CMEI. De acordo com o relato das psicólogas entrevistadas, as queixas geralmente são destinadas a elas, seja pelo fato de as assessoras encaminharem afirmando serem demandas psicológicas, seja pela emergência dos fatos na relação educador-aluno. Ao requisitar a Psicologia para a maioria das situações, incluindo as pedagógicas, outros entraves surgem. Magalhães e Martins (2020) salientam as especificidades da Psicologia em sua atuação na área educacional.

A Psicologia no Brasil consolida-se inicialmente a partir das requisições originadas na educação. Primeiro, tinha-se a demanda por explicações e intervenções diante dos comportamentos dos indivíduos, ao passo que a modernização capitalista exigia a formação de sujeitos aptos para trabalhar nas indústrias. Nesse cenário, a Pedagogia surgiu pela necessidade de inserção de profissionais educadores no sistema de ensino público. Com caráter de atuação profissionalizante e técnico, a atividade de pesquisa era inviabilizada para a ciência pedagógica, e outras áreas de estudo, incluindo a Psicologia, ficavam responsáveis por suas teorizações.

Sendo assim, a Psicologia Educacional, ao longo da história, inseriu-se no campo educacional para atuar na teorização e intervenção sobre os processos de desenvolvimento e a prática pedagógica. Diante das demandas da sociedade de classe, atualmente acirradas pelo neoliberalismo, se reproduz a tarefa de identificar, agir e tratar comportamentos tidos como insuficientes e desviantes da regra, da demanda e do desempenho produtivo – essa segue sendo a realidade presente no interior dos sistemas de ensino até os dias atuais (Magalhães & Martins, 2020). De acordo com as autoras, se superada a hegemonia lógico-formal que pauta a construção do conhecimento na sociedade burguesa, estabelecendo essa relação de hegemonia/subordinação entre as áreas do conhecimento, teremos a possibilidade de superação do primado da Psicologia sob a Pedagogia. Em outras palavras, ocorrerá a subordinação da Pedagogia Escolar à Psicologia Educacional.

Tendo em vista a relação dialética de condicionabilidade existente entre essas áreas do conhecimento – mas que pela lógica formal e pelas demandas do sistema de produção capitalista criou uma relação de maior centralidade e relevo no conhecimento psicológico, tirando a relevância e a indispensabilidade do objeto de estudo da Pedagogia Escolar –, vislumbramos leis que regem o ensino. Vigotski (2021b) valida sua tese de que o ensino deve adiantar-se ao desenvolvimento, por isso, a relação de unidade dialética entre Psicologia e Pedagogia deve seguir essa premissa, posto que sem o ato de ensino, não há aprendizagem e

desenvolvimento. A atuação da psicologia educacional não deve ser orientada para o indivíduo abstrato e isolado, precisa pautar-se no conhecimento das leis que regem o desenvolvimento psíquico, seu objeto, e direcionar às leis do ensino; noutras palavras, “(...) é a psicologia educacional que se subordina à pedagogia escolar, e não o contrário (p. 17).”

Diante do que foi dito, entendemos tratar-se de um dever do psicólogo compreender essa condicionabilidade recíproca existente entre seu trabalho e o do pedagogo, bem como conhecer as especificidades que orientam o trabalho de cada um. O enfrentamento da lógica formal é uma questão central, uma vez que a Pedagogia deve apropriar-se de sua função no processo de ensino e na prática pedagógica – conjuntura historicamente atravessada pela precarização e invisibilização da ciência pedagógica.

Um outro ponto a ser discutido é a questão política que se materializa com a instabilidade presente nas mudanças de gestão. O trabalho nunca foi constante – sempre tem mudança – “*Então agora eu entendi que meu trabalho é isso*” (...) (Psicóloga II). Os agravos manifestados na prática das psicólogas refletem o fato de que cada gestão tem uma perspectiva sociopolítica, e essa instabilidade dificulta o trabalho e a construção e consolidação de novos projetos. Pelo tempo da pesquisa, é impossível adentrar a discussão desses aspectos, porém, acreditamos ser urgente formalizar suas expressões, já que o trabalho das psicólogas é determinado pelas condições sociais, políticas e de gestão do contexto em que vivem.

Em síntese, encerramos ponderando a questão: *Qual tarefa é solicitada à Psicologia?* É um trabalho feito de “grão em grão”, porque, na realidade singular-particular das psicólogas, existem determinações universais que se relacionam a precarização do trabalho, incluindo o regime de trabalho público, os enfrentamentos da Psicologia Escolar enquanto área de atuação, as condições de trabalho e, principalmente, a orientação e subsídio teórico-prático que sustentam essa área. A produção da queixa escolar, com encaminhamentos voltados para a individualização das causas do fracasso escolar e a Psicologia colocada na posição de solucionadora e responsável por resolver questões multideterminadas que fazem parte do processo de escolarização. A Psicologia é chamada para atuar nas “*salas que têm muito problema*”, em “*dia que o negócio está fervendo*”, que os “*professores são mais fragilizados, são mais embrutecidos, tem mais dificuldades* (...)” (Psicóloga II). Leonardo et al. (2022) argumentam a reprodução na atualidade desses processos que corroboram com a reprodução da medicalização e patologização da/na educação.

4.2.3 Principais demandas dos CMEIS - A necessidade da organização pedagógica na Educação Infantil

São crianças com níveis de desenvolvimento muito diferentes, comportamentos muito diferentes, famílias diferentes. E, e às vezes aquele aluno esperado né? Aquele aluno que fica quietinho, que faz tudo, ele não, é, tem um tem alguns é claro, que são assim, mas não é a regra né? É porque são crianças em desenvolvimento, então elas não estão prontas né? Elas precisam desse adulto para, para se desenvolverem né?
(Psicóloga III).

A partir do relato das psicólogas sobre a organização da rotina de trabalho foi possível o acesso às particularidades que compõem as *principais demandas dos CMEIS*. Buscamos aprofundar o conhecimento das necessidades, adversidades e problemáticas que fazem parte da realidade da Educação Infantil no município, assim como as particularidades do desenvolvimento das crianças nessa conjuntura. O foco nessa etapa foi caminhar no processo de desvelamento das particularidades que caracterizavam a realidade no cenário de pós-pandemia. Por isso, nesse item optamos por organizar a discussão em 3 tópicos (*a*, *b* e *c*), dispostos a seguir no texto, visando abordar os aspectos centrais que foram relatados pelas profissionais entrevistadas. Os tópicos são:

- a. Nascer, crescer e se desenvolver na pandemia e depois dela - Particularidades do desenvolvimento psíquico das crianças diante dos tempos pandêmicos**
- b. Do que de fato a escola precisa? Do que de fato a criança precisa? - A “fábrica de laudos”, problematizando o aumento dos diagnósticos**
- c. Quantitativo de crianças na Educação Infantil com laudos médicos entre anos de 2020 e 2023 – o que os números expressam?**

Importante pontuar algumas observações. Quando utilizamos a denominação *principais demandas dos CMEIS*, nos referimos às situações que são endereçadas ao setor de Psicologia Escolar, que sintetizam as diversas queixas produzidas nas salas de aula das instituições, resultantes da relação entre ensino e aprendizagem. Pelo diálogo com as psicólogas pudemos acessar um retrato das particularidades do desenvolvimento infantil no cenário pós-pandemia de Covid-19, tendo ainda a possibilidade de apreender as contradições que se fizeram [e ainda fazem] presentes na produção e encaminhamento da queixa escolar na Educação Infantil.

A Psicóloga III tem mais tempo de atuação na Seduc. Ela nos relatou que quando entrou, no ano de 2014, existia apenas uma psicóloga com cerca de 60 CMEIS, chegou a ter mais duas em um dado momento, porém ambas saíram do setor. Segundo a psicóloga, o aumento e conteúdo das demandas de atendimentos está principalmente relacionado a *atrasos no desenvolvimento e comportamento*. Ademais, em sua fala ela frisou que foi preciso reformular protocolos pois não conseguiram atuar com atenção individual, além dessa não ser a proposta, o objetivo é seguir reformulando o fluxograma para as ações tornarem-se cada vez mais coletivas.

Dando segmento, na reflexão sobre as demandas que chegam ao setor, a fala da Psicóloga III demarca a percepção de inseguranças por parte das educadoras, como exemplo, ela cita o encaminhamento de situações onde ocorreram mordidas. A seu ver, trata-se de um comportamento esperado na fase do desenvolvimento de uma turma do Infantil 1 e 2. Retomamos aqui a discussão suscitada acima sobre a formação das profissionais que atuam com a criança, posto que não é obrigatória a graduação em Pedagogia para os cargos de auxiliar, na maioria dos casos, apenas uma profissional que atua na sala é pedagoga. Outro ponto é o destino da queixa, como no caso relatado, a Psicologia Escolar é buscada para realizar uma correção de situações nomeadas como o problema cuja causa está na criança, sobretudo na expressão de seu comportamento.

Conforme Vigotski (2021a), o desenvolvimento das formas superiores de comportamento na criança acontece somente com as mediações ofertadas no curso da relação entre ela e o meio. Facci (2004), ao sintetizar os princípios da periodização do desenvolvimento psíquico, salienta que no primeiro ano de vida o psiquismo do bebê funcionará de forma elementar e reativa aos estímulos do meio, o adulto mediador, nesse caso, é a figura central no processo de relação que a criança estabelece com a realidade. Na Primeira Infância, com idade aproximada de 2 a 3 anos, a atividade objetual manipulatória produz novas particularidades para essa relação, a criança começa a conhecer o mundo das coisas, mas essa assimilação do significado social dos objetos só acontece inicialmente com a mediação do adulto.

Nesse sentido, tendo o olhar voltado para o comportamento expresso pela criança (mordida), considerando a periodização do desenvolvimento e a necessidade de uma análise da realidade concreta em que acontece a atividade dessa criança, seria então necessário compreender mais profundamente o que compõe a queixa de comportamento nomeada como “problema”. Disso, nos fica a questão: seria uma tarefa da Psicologia Escolar atuar nesse cenário nomeado como problema? Seria a mediação mais adequada direcionar individualmente a criança, baseando-se unicamente pela via da observação do comportamento? Ou a Psicologia

Escolar deveria trabalhar na formação desses professores? Contribuindo para que eles se apropriem do desenvolvimento da criança com a qual trabalham?

Conforme destaca Meira (1997), Facci (1998) e Tomás (2022), o objetivo central da atuação crítica em Psicologia Escolar é atuar na produção de mediações teórico-práticas que se direcionem à relação aprendizagem e desenvolvimento. Em outras palavras, cabe ao psicólogo subsidiar o educador e demais membros da equipe escolar com conhecimentos e práticas que se relacionam com seu objeto de estudo, ou seja, as leis que regem o desenvolvimento psíquico. Entretanto, por conta da sobrecarga de trabalho das educadoras e das psicólogas, essa possibilidade não se efetiva.

Seguindo com a análise, os relatos evidenciam que as demandas não mudaram ao longo do tempo, mas identificamos, por exemplo, o aumento de queixas nomeadas como *demandas de comportamento e atraso no desenvolvimento*. Segundo as entrevistadas, os maiores volumes são as queixas de linguagem, motricidade, comportamentos agressivos e indisciplinados. A esse respeito, a Psicóloga III menciona:

São crianças com níveis de desenvolvimento muito diferentes, comportamentos muito diferentes, famílias diferentes. E, e às vezes aquele aluno esperado né? Que o aluno que fica quietinho, que faz tudo, ele não, é, tem um tem alguns é claro, que são assim, mas não é a regra né? É porque são crianças em desenvolvimento, então elas não estão prontas né? Elas precisam desse adulto para, para se desenvolverem né?

Conforme abordado na seção 2, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores foi um dos objetos de estudo analisados minuciosamente por Vigotski (2021a), e representa o eixo central para entendimento do desenvolvimento histórico-cultural. Recorremos à citação do próprio autor em que demonstra que a compreensão das formas complexas de conduta ontogeneticamente desenvolvidas pelo ser humano era um ponto de tensão na Psicologia, portanto, carecia de explicação sobre a *formação* de determinadas funções psíquicas complexas em dado tempo da vida e a *dinâmica* desse processo de desenvolvimento:

A psicologia infantil não se interessa por conhecer as mudanças revolucionárias, críticas e espasmódicas que ocorrem abundantemente na história do desenvolvimento infantil e que são observadas frequentemente na história do desenvolvimento cultural. Para uma mente ingênua, revolução e evolução parecem incompatíveis. Para o ingênuo, o desenvolvimento histórico continua somente se se desenvolver linearmente. Quando ocorre uma virada, uma ruptura do tecido histórico, um salto, a consciência ingênua enxerga somente catástrofe, fracasso e ruptura. Para o ingênuo, a história para nesse

ponto e recomeça quando assume um caminho tranquilo e direto (p. 187. Grifos nossos).

Assim sendo, reiteramos que um dos conceitos centrais da teoria vigotskianna é o de *crise*, tendo em vista que o curso do desenvolvimento histórico-cultural não é linear, mas sim espiral. É a partir de mediações que configuram-se como *desafios* para a criança que ela irá avançar na apropriação de conhecimentos e novas atividades. Em um movimento dialético, a criança passa por saltos qualitativos no desenvolvimento. Nesse contexto, a crise representa uma ruptura, onde a criança irá passar para uma *nova* etapa do desenvolvimento tendo uma nova atividade como guia.

Facci (2004, p. 74) explica que na transição entre os períodos quando as crises ocorrem, de forma dialética, os momentos estáveis se intercalam aos momentos críticos; o que antes era interessante e fazia parte da atividade da criança agora deixa de fazer, começam-se os questionamentos e a perda de vontade de executar a atividade já apropriada. Essa dialética constitui o caráter revolucionário do desenvolvimento psíquico infantil, descaracterizando a ideia de desenvolvimento evolutivo. Tendo como base a concepção de crise defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, e a premissa da relação dialética entre teoria e prática, notamos como as dificuldades das crianças e suas necessidades no processo de escolarização têm sido nomeadas de “crise(s)”, mas quais seriam as contradições presentes na realidade escolar vivenciada por essas crianças?

Os momentos críticos podem ser expressão de dificuldades, até mesmo porque são várias as tensões vivenciadas pela Educação Infantil no sistema público. Segundo o que viemos discutindo até então, essas dificuldades podem representar uma particularidade do desenvolvimento da criança, uma nova necessidade que está sendo expressa frente à emergência de uma nova atividade guia mais complexa. A expectativa e a ideia de passividade no desenvolvimento podem configurar um cenário de mediações que não sejam equiparadas à área de desenvolvimento iminente da criança. Vigotski (2021b) defende que o ensino que promove desenvolvimento deve pautar-se para além do conhecimento sobre o desenvolvimento real da criança em dado momento, deve embasar-se na área iminente de desenvolvimento, atuando na atividade que a criança faz com ajuda e poderá desempenhar sozinha diante dessas mediações. Essa relação entre a necessidade produzida na atividade, o desenvolvimento iminente da criança e a caracterização da realidade em que acontece a relação educador-aluno não é simples e menos ainda estática; é na tensão entre os novos desafios e formas de comportamento complexas que a criança poderá desenvolver-se.

Na queixa sobre a criança que morde, por exemplo, podemos problematizar um dos aspectos discutidos por Tanamachi e Meira (2003) acerca da produção e encaminhamentos dados a queixa escolar, uma vez que a queixa representa múltiplas determinações do fenômeno ou objeto produzido na realidade educacional. Em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar, o psicólogo não deve ocupar o lugar de resolvedor, isto é, aquele que trata a criança de 2 anos que morde. O psicólogo deve mediar a intervenção feita com a criança, dando suporte no que se refere a conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento para situação de ensino. Nesse sentido, a Psicóloga III afirma que quem irá atuar “*é quem está com a criança*”.

Sobre o compromisso de todos os agentes no processo de escolarização diante da queixa, colocamos em foco a fala da Psicóloga III, - “*(...) E eu dependo de pessoas que façam*”. O caminho para o trato com a queixa escolar se guia pela individualização e psicologização da criança quando é delegada à Psicologia Escolar o papel de correção (Tomás, 2022); (Leonardo et al., 2022). Ao contrapor essa perspectiva de atuação, não temos com intuito centralizar as contradições individualmente e incorrer em uma análise lógico-formal, o objetivo nesse contexto é apontar que essa tratativa é um produto histórico que, conforme debatido por Magalhães e Martins (2020), se sustenta por uma subordinação da Pedagogia em relação à Psicologia, bem como da hegemonia da atuação da Psicologia Tradicional criticada desde o princípio por Vigotski, que já apontava as contradições dos dualismos presentes nas teorias psicológicas.

Quanto a essa mesma questão que se refere ao trato com as demandas, as psicólogas relatam que não existe um vínculo mais aprofundado com as professoras, falta tempo, espaço e possibilidade para fazer isso. Então, ao fazer mediações que fujam da lógica individualizante, escutam: “*(...) dá muito trabalho, isso aí, eu não vou fazer não*” (Psicóloga II). Reiteramos que não se deve também individualizar as causas e contradições presentes nesse trato com a queixa sobre a professora, sobre a família e a própria Psicologia Escolar diante das tantas lacunas concretas como: a falta de recursos, espaço de autonomia trabalho, sobrecarga dos profissionais, baixa remuneração, espaço formativo e condições dignas de vida também para a criança e a família de trabalhadores. Dessa forma, torna-se complexo e até impossível construir um trabalho em unidade com os outros atuantes no processo de escolarização e desenvolvimento da criança.

Posto isso, salientamos que mesmo com todo trajeto de lutas para organização pedagógica da Educação Infantil, concentrando-se na importância da educação escolar e das mediações intencionalmente produzidas para o desenvolvimento da criança pequena, tem-se ainda como um dos princípios centrais o cuidado, desconsiderando a dimensão pedagógica do

processo. A Psicóloga II contextualiza que a Educação Infantil ainda é considerada apenas espaço para cuidado e não aprendizado:

Não é, não é o ideal. A gente sabe que, primeiro porque a Educação Infantil ainda é vista como um cuidado, até por conta disso, 01, 02 e 03, fica a maior parte cuidadoras, de nível médio, então a gente já não tem uma visão de uma 'escola', no infantil. Então você já não tem muito (Psicóloga II).

Magalhães et al. (2021) ressaltam que com a pandemia, a Educação Infantil volta a vivenciar a subordinação/precarização. Essa afirmação é baseada na história da relação entre o ensino infantil e a realidade brasileira nas entrelinhas do capitalismo enquanto meio de produção. Os relatos das psicólogas que sublinham a concepção de que a Educação Infantil é espaço somente de cuidado, tanto por parte dos atuantes na rede de ensino quanto pela comunidade, também se expressa na falta de legislação que determine a necessidade de formação para os profissionais que trabalham com a criança.

O encaminhamento das demandas para a Psicologia Escolar como uma das primeiras formas de atenção à queixa escolar produzida nas salas, isto é, a terceirização da atenção as necessidades do desenvolvimento apresentadas pela criança para a Psicologia, acaba transformando essas demandas em queixas de comportamento – processo que também sintetiza a subordinação dessa etapa de ensino. Esse fato destaca a perspectiva de que é necessário cuidar, oferecer à criança uma atenção que se limite ao cuidado com os riscos e necessidades mais imediatas, como higiene e alimentação, e no caso de “problemas e crises”, encaminhar para Psicologia ou até mesmo para o médico, excluindo a possibilidade de mediações pedagógicas.

Essas são contradições produzidas no curso histórico, condensadas na pandemia e depois dela, e que acabaram por subordinar a Educacional Infantil à condição de cuidado, inviabilizando a proposição de um cuidado e ensino intencionalmente organizado. Ou seja, na controvérsia da concepção de desenvolvimento histórico-cultural que advoga pela organização de mediações qualitativas que visem o desenvolvimento, considerando a imprescindibilidade da educação escolar. Como enfatiza Martins (2011), se estabelece uma relação dialética em que existe uma dependência dos processos educativos no desenvolvimento, e a educação escolar é qualitativamente superior às formas cotidianas de aprendizado.

Essas colocações reiteram as discussões da subseção 1.2, assim como o apontamento de que é inconsistente e inviável transferir a educação escolar para o âmbito doméstico, tirando a imprescindibilidade da escolarização realizada no chão da escola e por meio da atuação do professor, aquele que tem o conhecimento científico e a capacidade de mediar ativamente o

processo de aprendizagem e as mediações pedagógicas. Ainda, temos a retomada da precarização, denunciada através do conjunto de impasses relatados pelas vozes das psicólogas, não somente em sua singularidade-particular, também na das educadoras, crianças, famílias e demais atuantes na Educação Infantil da rede pública. A seguir, discutimos os tópicos *a*, *b* e *c* mencionados na introdução desta categoria de análise.

a. Nascer, crescer e se desenvolver na pandemia e depois dela - Particularidades do desenvolvimento psíquico das crianças diante dos tempos pandêmicos

E aí aquela criança que foge regra, que não segue a rotina, que não aceita comer, que não aceita dormir, vai ser o problema-criança, porque a gente não vai ter outras estratégias, outra pessoa que possa ficar com essa criança, que possa oferecer comida num ambiente diferente, ou propor outra atividade ao invés de fazer ela dormir, então isso... é mais fácil colocar a culpa na criança
(Psicóloga I).

Para a discussão deste item, retomamos a seguinte questão produzida: *Diante da pandemia e da ausência das mediações oferecidas na escola, como ficaram as crianças da Educação Infantil?*

De acordo com Vigotski (2021b), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é dialética. Existe uma interrelação entre esses processos, ambos não se excluem e não há preponderância entre eles; no entanto, não existe desenvolvimento psíquico sem a mediação dos processos de aprendizagem. A tese do autor é central para o entendimento da dinâmica de desenvolvimento da criança. Como Facci (2004) e Pasqualini (2013) discutem, é por meio das mediações do adulto mais desenvolvido que a criança irá relacionar-se com a realidade; é o adulto que apresenta o meio e os instrumentos e signos sociais para a criança. Pasqualini (2015), ao ponderar os princípios norteadores da Educação Infantil dos pequenos, salienta que o objetivo da educação nesse início da vida é complexificar a estrutura da atividade da criança, criando novas necessidades intencionalmente direcionadas para que as ações e operações da atividade se movimentem de forma qualitativamente diferente; ou seja, para que a criança se aproprie de conhecimentos e comportamentos cada vez mais elaborados.

Se é na atividade social mediada pelo adulto, por meio de instrumentos e signos culturais, que a criança se desenvolve, é impossível dissociar a qualidade do desenvolvimento da caracterização da realidade vivenciada pelos pequenos e pelas pessoas do círculo social. A

pandemia de Covid-19 alterou a realidade objetiva de vida de toda a humanidade entre 2020 e 2022. Concordamos com Antunes (2022) que a pandemia não é um fenômeno que produz resultados unicamente biológicos ligados à letalidade do vírus. O capitalismo pandêmico representa o reforço da letalidade do modo de produção; cujo fato se expressa no aumento de acumulação de capital e concentração de riqueza no Brasil. Orso (2020, p. 20) frisa que,

(...) de acordo com a Oxfam, *durante a pandemia*, o patrimônio dos 42 bilionários brasileiros, aumentou de US\$ 123,1 bilhões para US\$ 157,1 bilhões, ou seja, *aumentou US\$ 34 bilhões (cerca de R\$ 176 bilhões)* e, na América Latina e Caribe, enquanto os trabalhadores e microempresários tiveram forte diminuição, e até mesmo, ficaram sem renda, a fortuna de 73 bilionários da região registrou uma alta de 17%, aumentou US\$ 48,2 bilhões entre março e meados de julho (Grifos nossos).

E, obviamente que para acumulação se elevar a esses patamares, a desigualdade e letalidade do capitalismo se expande a patamares extremos. Aliado a esse cenário que denuncia a falta de comida no prato de muitos brasileiros, ainda vivenciamos as implicações do governo neoliberal de extrema direita entre 2018 a 2022. Como discorremos até aqui, a escola pública, em especial a Educação Infantil, retoma aos patamares da subordinação e precarização (Magalhães et al., 2021). Sem acesso à escola e condições dignas de sobrevivência, as crianças e suas famílias enfrentaram as duras consequências do vírus causador da Covid-19 e da desigualdade social, racial e educacional que se solidificava em terreno brasileiro.

Na Seduc em análise, os tempos pandêmicos representaram *mais uma mudança brusca vivenciada pelas trabalhadoras e pela Educação Infantil da cidades*. As profissionais enfatizaram que houve uma mudança por completo no trabalho e na realidade como um todo, mas que ainda passaram por uma mudança de gestão. À época, tinham começado as formações voltadas à criação do coletivo: “(...) *Qual é a nossa forma de atuar frente ao que a gente tem de possibilidade, de recurso? (...)*”, informou a Psicóloga II, ao ponderar as condições de vida e trabalho vivenciadas.

A Psicóloga I relatou dificuldades de identificar o que seriam reflexos da pandemia ou das muitas mudanças de gestão e equipes. É válido comentar que, segundo elas, a mudança de gestão na Secretaria Municipal de Educação, por regra, acontece sempre de acordo com a eleição e posse da gestão municipal da Prefeitura da cidade. Na vigência dos dois mandatos do prefeito eleito, entre 2017 e 2024 tiveram quatro mudanças na gestão da secretaria.

Nesse sentido, a Psicóloga I informou não saber se houve aumento nos “encaminhamentos” dos CMEIS para o setor em tempos pandêmicos, explicando-nos que, com a mudança de equipe, as orientadoras não sabiam preencher os protocolos: “(...) *não segue o*

fluxo corretamente (...). No entanto, ela também destacou sua percepção sobre uma alteração na intensidade do comportamento das crianças, as ditas “queixas comportamentais.”

(...) Mas o que eu percebi foi uma intensidade às vezes no comportamento. As queixas comportamentais. Então antes a gente tinha crianças com comportamentos desafiadores, ok, isso já acontecia, agora a gente tem crianças assim, num nível que as profissionais querem fazer BO contra a criança, aumentou as vezes a agressividade ou a intensidade do comportamento mesmo, sabe? (Psicóloga I).

Nessa mesma direção, a Psicóloga II, em sua fala, revela que, *Sempre tiveram demanda de comportamento; (...) “a agressividade...”, mas é uma fase de desenvolvimento, dificuldade de controle emocional, lidar com frustração, “atenção”, a gente tem as demandas de atraso, as crianças que estão na faixa de cinco e não gravam uma letra, e ainda as vezes não tem um diagnóstico. A gente tem algumas demandas de atraso, não são tantas. (Psicóloga II).*

A Psicóloga III reafirma que *não identifica novas demandas, mas sim o aumento das mesmas demandas anteriores que já existiam, “e uma intensificação da gravidade”*. Ela compreende que as demandas de comportamento e os aspectos do desenvolvimento cognitivo são interconectadas, e ressalta a unidade desses processos em sua análise ao ponderar a situação de isolamento e distanciamento social dos tempos pandêmicos:

Acho que, os dois estão bem ligados né? A criança que tem um, um atraso no desenvolvimento né, que ela não teve oportunidade, de, conviver com outras crianças, de ter uma rotina né, de que fosse trabalhado regras com ela, ela conseqüentemente por ter lá na frente, além de um atraso do desenvolvimento, em aspectos da linguagem né, motor também, o comportamento. Acho que está ligado, de não saber, como conviver né, de não conseguir seguir as regras, de não conseguir, controlar o próprio comportamento né. Então acho que os dois né.

Nos valendo de uma análise da materialidade em que esses registros se forjaram, é válido trazer uma dimensão de tempo cronológica. Vejamos. A criança que nasceu em 2020 entraria no Ensino Infantil 1, porém, com a pandemia, só iniciaria no infantil 3, isto é, ela passa a frequentar a Educação Infantil sem nenhum contato social além da família no pós-pandemia. Crianças que em 2020 estavam no infantil 4 e 5 ficaram privadas de contato até 2021, e depois voltam em rodízio para o ensino presencial, ou seja, tiveram suas atividades educacionais paralisadas ou totalmente modificadas no que diz respeito à rotina e organização dos processos educacionais.

Pasqualini (2013, p. 76) explica que a relação criança-sociedade é a base para a compreensão do desenvolvimento psíquico infantil, “a relação entre sujeito e o mundo, a relação sujeito-objeto, é mediada pelos atos humanos. Atividade é então o elo que liga o sujeito ao mundo. *Na psicologia histórico-cultural, podemos dizer que a atividade constitui a categoria nodal para a explicação do psiquismo* (pp. 77. Grifos nossos). Por isso, para uma análise das determinações que produzem essas alterações nas demandas apresentadas pelas crianças e que particularizam as condições em que o desenvolvimento psíquico ocorre, é importante retomarmos a centralidade e essencialidade de conceber que a formação das funções psíquicas complexas, isto é, as alterações qualitativas no desenvolvimento do psiquismo da criança são produtos da sua atividade social.

Como vem sendo discutido, a pandemia de Covid-19 acirrou o sucateamento do sistema de ensino, a precarização da força de trabalho, inviabilização de recursos para sobrevivência, inúmeros lutos e consequências biológicas para as pessoas infectadas. Com isso, houve a ausência de interação social para além da família, o distanciamento do acesso à educação escolar, entre outras tantos reflexos já discutidos na seção 1. Martins (2011, p. 09) reforça essa concepção:

Ademais, considerando que o desenvolvimento das funções psíquicas é condicionado pelas apropriações culturais, sob condições históricas nas quais elas não são disponibilizadas equitativamente entre os indivíduos, *a análise do desenvolvimento psíquico deve reconhecer a propriedade da análise das condições objetivas nas quais ele ocorre, no que se inclui a própria condição escolar.* (grifos nossos).

À vista disso, o que os adultos mediadores, incluindo aqui os educadores, devem esperar das crianças nessas circunstâncias? De que maneira esse desenvolvimento psíquico é compreendido? Os agravos que a pandemia reforçou/criou na realidade social têm sido considerados na análise dessas demandas apresentadas pelas crianças?

As profissionais relataram um número maior de queixa e incidência de “demandas de comportamento e desenvolvimento”; aqui cabe explicitar que “demandas de desenvolvimento” seriam particularidades apresentadas pelas crianças no funcionamento cognitivo, como apropriação de linguagem verbal, por exemplo. Essa perspectiva de entendimento das necessidades apresentadas pela criança demonstra uma cisão entre o que seriam questões de comportamento – ou seja, expressões da criança diante da realidade educacional – e de capacidades cognitivas para realização de atividades propostas. Por meio dos preceitos do método marxista, a análise da totalidade não acontece de forma fragmentada, em vez disso, a caracterização de comportamentos e de necessidades compõe *algumas* das determinações do

desenvolvimento histórico-cultural da criança, que se trata de um processo dinâmico, complexo e essencialmente sociocultural. Através do diálogo, compreendemos a seguinte análise das situações e demandas apresentadas pelas crianças:

- Demandas de comportamento – demandas de desenvolvimento (atrasos ou não na formação de funções complexas).
- Aspectos de linguagem e socialização das crianças são os mais presentes na produção e análise da queixa por parte dos educadores e atuantes da rede. Isso se materializa em expressões cotidianas tidas como desfavoráveis e conflituosas – as crises –, as quais são sintetizadas como demandas de comportamento e demandas de desenvolvimento.

Tecemos considerações sobre ambos os aspectos, comportamentais e cognitivos conjuntamente, objetivando seguir a premissa da *unidade* na análise dos fenômenos sociais e a tese de Vigotski (2021a) sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Tendo como ponto de partida a criança concreta que vivencia o processo de aprendizagem nos CMEIS acompanhados pelas psicólogas, voltaremos nossa discussão para a periodização do desenvolvimento psíquico.

As crianças com idade de 0 a 6 têm como atividade principal, isto é, a atividade que conduz o desenvolvimento psíquico: a comunicação emocional direta, a atividade objetiva manipulatória e os jogos de papéis. As atividades dominantes não são produtos de um comportamento que surge sem base alguma na vida da criança, elas representam atividades que são produzidas pela cultura à qual a criança pertence. Com isso, o conteúdo e a motivação na vida da criança são socialmente determinados (Facci, 2004). O interesse e a vontade de se envolver nas atividades não é natural e espontâneo, assim como o desenvolvimento das Funções Psíquicas Complexas também não o é.

Por essa razão, além de ponderar as condições concretas em que a atividade social da criança ocorreu nos tempos pandêmicos conforme salientamos acima, é preciso problematizar a ausência ou qualidade das mediações oferecidas em relação à atividade principal do desenvolvimento. Isso porque, muitas crianças ficaram em casa enquanto os pais trabalhavam, seja em formato remoto ou presencialmente. As mediações escolares ficaram suspensas para Educação Infantil por dado período, como relataram as psicólogas, e quando feitas de modo on-line, é preciso ponderar em que medida foram eficazes, considerando as particularidades da Primeira Infância e da Infância enquanto períodos do desenvolvimento histórico-cultural.

Pensando nas crianças em primeiro ano de vida durante a pandemia, diante das dificuldades vivenciadas pela classe trabalhadora, discutidas por Antunes (2022) e Orso (2020), quais mediações as famílias puderam oferecer? Como equilibrar o cuidado de uma criança de

um ano ou menos enquanto se trabalha *home office*, estando desempregado ou se expondo ao risco de contágio pelo vírus? Cabe ainda marcar que essas mesmas crianças que nasceram, por exemplo, em 2022, ao completarem 2 anos aproximadamente, entram na Educação Infantil, e são as mesmas crianças que apresentam as demandas de comportamento e desenvolvimento retratadas nas entrevistas.

No Primeiro ano de vida, a qualidade na relação com adulto e centralidade no desenvolvimento desta relação entre o adulto e a criança é central. O psiquismo ainda funciona de forma elementar, nessa conjuntura o adulto é responsável por sanar as necessidades biológicas do bebê e na atividade social apresentar os objetos a ele, manipulando-os e oferecendo-os; essas mediações poderão representar a base que marca o salto qualitativo para a atividade guia da Primeira Infância, isto é, a atividade objetual manipulatória (Pasqualini, 2013).

Por mais que nesse momento a criança comece a ter mais autonomia e inicie o processo de relação com os objetos do meio, ainda existe uma dependência dela para com o adulto. A função psíquica da linguagem que se desenvolve passa a se entrelaçar dialeticamente à percepção, e a criança começa a apropriar-se da “função social dos objetivos”, de fato manipulá-los de acordo com as necessidades da atividade realizada. Pasqualini (2013) frisa o papel do adulto na apresentação do objeto e de seu significado; com o movimento de utilização desses objetos, a criança passa a fazer essa atividade de forma cada vez mais independente, até surgir a mudança qualitativa, quando ela começa a buscar outros objetos “ausentes na situação imediata” e manuseia-os em novas situações. Passa-se pelo desenvolvimento da relação-objeto/mundo social, diferente do primeiro ano, que seria mais focado na relação com as pessoas de forma mais emocional.

Importante pensarmos que a criança que estava nessa etapa do desenvolvimento, quando distanciada da escola, tem todo o seu cenário objetivo limitado a sua casa e às relações familiares. Leontiev (2004) explica que na idade pré-escolar a criança começa a ampliar seu círculo social e essas interações são de extrema relevância para o desenvolvimento das relações sociais. Assim, a criança começa a ter uma concepção de si mesma como alguém que ocupa um lugar na realidade objetiva. É por meio das relações que criança também irá começar a apropriação dos signos e o desenvolvimento da linguagem verbal, uma das funções psíquicas que aparece como ponto de problemática na queixa escolar. A Psicóloga III menciona:

Eu acho, questões de linguagem e de socialização mesmo. É, eu acho que são esses 2 aspectos que geralmente chamam mais atenção, da escola, para acabar as vezes encaminhando essa criança né. Acho que são esses 2 aspectos mais, mais visíveis

assim, pelo menos na Educação Infantil né? Talvez lá no Fundamental o pedagógico apareça mais né? Mas na Educação Infantil é mais a linguagem e a socialização, que estão ligados né? Totalmente.

A Psicóloga I comenta que não sabe precisar em números, mas nota um aumento na demora de tempo para a criança começar a falar: *“Então esses pequenos ali que estavam nessa fase maior de estímulo à aprendizagem e linguagem, a gente percebeu assim né, que teve uma diferença. Aí chegou assim, Infantil 04 com algumas crianças que não falavam, ou que falavam muito pouco”*.

Apoiando-nos nas teorizações de Vigotski e seus continuadores, destacamos que a ponderação das particularidades que a realidade pandêmica impôs no processo de desenvolvimento da criança não deve ser um aspecto que corrobore para uma visão determinista de que a criança tem um desenvolvimento limitado ou inferior por ter vivenciado tais situações. No entanto, compreendemos que esse momento histórico não pode ser simplesmente esquecido e tratado como um simples recorte de tempo. As implicações devem ser pensadas sempre em relação ao conhecimento sobre o desenvolvimento histórico-cultural da criança, só assim a escola, a Psicologia Escolar, a família e os demais atuantes nas vivências da criança poderão mediar sua atividade tendo como finalidade a sua complexificação. Perguntas necessárias de serem feitas nessa direção: Por que a criança não se apropriou da linguagem verbal? Quais limites do desenvolvimento dessa função psíquica para essa etapa do desenvolvimento ontogenético? Já deveria ter se apropriado nessa etapa da linguagem verbal em sua forma mais complexa? Qual parâmetro tem sido utilizado? Qual a caracterização da atividade da criança durante a pandemia? Existiram mediações que requisitassem esse desenvolvimento? Como a escola recebe essas crianças?

Outro aspecto sublinhado pelas psicólogas em relação aos *comportamentos que fazem parte das queixas* é de que esses estão sendo apresentados com mais *intensidade*. Quando questionadas sobre como se dá essa caracterização, a Psicóloga I explica que,

É antes da pandemia, eu recebia casos de comportamento assim, de crianças que fala muito palavrão, o que vivia em um contexto mais violento mesmo e aí reproduzia alguns comportamentos como bater, como morder, chutar, como gritar como a professora, desafiar; nesse sentido, a gente tinha isso. E aí, esse ano e ano passado, eu percebi assim, uma “piora”, porque as crianças já jogam as mesas, jogam as cadeiras, jogam objetos, algumas jogam mochila na outra criança e a criança cai, machuca, então assim, teve mais impacto, sabe? As ações assim...

A fala da Psicóloga III aponta para um *“sofrimento muito grande”*:

Sim, é, acho que os comportamentos de, de agressividade mesmo, como eu falei se intensificaram, antes às vezes a gente via, ai de vez em quando um coleguinha dava lá um tapa né, no outro então. E esse ano, pelo menos até quando eu trabalhei, que foi até junho né, teve muitos casos de crianças que realmente jogam cadeira, quebra a porta do banheiro, crianças com menos de 6 anos né, então pensa?

Relacionando a queixa dita como “demanda de comportamento” ao desenvolvimento das formas complexas de conduta, voltamos àquilo que Facci (2004), apoiada nas contribuições de L. S. Vigotski, enfatiza sobre o desenvolvimento psíquico infantil. Ela afirma que esse desenvolvimento acontece de forma dinâmica, do todo para as partes; o desenvolvimento das funções psíquicas superiores acontece de forma interdependente, em que cada função tem sua particularidade. No entanto, o desenvolvimento e funcionamento ocorre de forma *interfuncional* com as demais funções. Dessa dinâmica essencialmente social e cultural tem-se a formação da personalidade da criança, isto é, não se trata de um processo de desenvolvimento de partes isoladas (Martins, 2011).

De acordo com a lei genética geral do desenvolvimento cultural, as funções primeiro existem no plano intersíquico, ou seja, na realidade objetiva que a criança experiencia; e depois no plano intrapsíquico, quando são internalizadas e tornam-se conteúdo subjetivo da consciência (Vigotski, 2021a). Com isso, o comportamento expresso pela criança nessas situações é uma síntese das apropriações feitas no processo de desenvolvimento, somadas à imediatez do momento em que acontecem as situações nomeadas como “crises”.

Em outras palavras, o conteúdo que orienta a conduta da criança é produto do desenvolvimento histórico-cultural da consciência. Martins (2011) formula que a consciência é a imagem subjetiva da realidade objetiva. Então, o comportamento que a criança tem em uma situação mencionada como crítica, além de ser orientado a partir dos limites do seu nível de consciência, produzidos pelas regularidades do período do desenvolvimento que a criança está. Isso significa dizer que o comportamento da criança tem uma história, uma história datada e marcada pelo seu desenvolvimento sociocultural; e está diretamente relacionado às condições concretas em que ocorre, por exemplo, como a sala de aula está organizada no momento em que a queixa é produzida. Nesse sentido, a resposta que a criança dá a determinada situação em que a queixa escolar é forjada, para além das particularidades do momento específico, devemos considerar a criança enquanto sujeito que está em uma dada etapa do desenvolvimento histórico-cultural, em condições objetivas específicas de vida.

Segundo Silva (2017), o comportamento é uma expressão mais aparente/imediata da atividade social desempenhada pela criança na realidade. Com base nas discussões de Vigotski

sobre a “criança difícil”, a autora explica que existem dois eixos principais que direcionam a análise das manifestações de comportamento infantis: o primeiro está relacionado a crianças que são tidas como difíceis por apresentarem prejuízos no desenvolvimento de suas capacidades e o segundo a crianças que são consideradas “(...) difíceis de educar em consequência de algumas orientações em sua conduta e traços de caráter que torna a sua educação difícil” (p. 125). A segunda particularidade foi o foco de sua tese de doutorado.

De acordo com as contribuições de Silva (2017), a criança considerada difícil de educar recebe a marcação de uma personalidade complexa. Como discutimos até agora neste item, as educadoras, ao relatarem a queixa, chegam a mencionar que a criança tem suspeita de alguma patologia em virtude da expressividade dos comportamentos vivenciados na sala de aula. Para a Psicologia Histórico-Cultural, existe uma dinâmica de formação de caráter, pois o desenvolvimento da consciência acontece do todo para as partes, como já dito anteriormente, sempre em movimento dialético e essencialmente social. O caráter nessa dinâmica de desenvolvimento é produto do movimento de formação da consciência, sintetizando a qualidade que esse processo terá de acordo com as condições de vida da criança. Isso significa que o caráter não é uma instância da personalidade unicamente biológica, estática ou que deve ser pré-determinada por condições estereotipadas que culturalmente são atribuídas à criança.

A fala da Psicóloga III representa muito essa forma de compreensão do comportamento da criança. Silva (2017) discute que por essa compreensão equivocada do desenvolvimento e da dinâmica de formação do caráter da criança, tem-se a criação da *criança idealizada*, aquela que se expressa de forma quase “divinal”, que é calma, quieta e responde passivamente aos comandos adultos. Aqui, diante dos conflitos, ela é classificada como criança difícil, ou, como menciona a profissional, “*aquela que dá trabalho*”.

Ah, ela é vista como, aquele que dá trabalho né? E ele é nomeado desta forma muitas vezes na frente dele. É, muitas vezes não tem, assim, essa descrição né, de conversar sobre a criança num outro ambiente né. É apontado mesmo. Algumas professoras não têm assim, a, a delicadeza né, de, de não criticar a criança na frente dela né (Psicóloga III).

Reconhecemos que, com a precarização da rede e principalmente das educadoras enquanto trabalhadoras, fica complexo o processo de análise e direcionamento dessas situações de conflito e dos problemas encaminhados como queixas de comportamento. Sem objetivo de depositar a causa e problema da queixa nas educadoras, mas com intuito de apontar formas de ação que se apoiem em uma perspectiva crítica, citaremos novamente as contribuições de

Silva³¹ (2017). Por tratar-se de uma dinâmica, no curso da formação do caráter, a criança apresenta regularidades que se tornam a sua *principal forma de reação às situações*. Para um manejo que vise compreender além da aparência imediata do comportamento na situação de conflito, é preciso que o adulto mediador se debruce na investigação das “*raízes psicológicas das reações da criança*”, conforme os preceitos da “dialética metódica”. Esse processo irá resultar na identificação das necessidades que sustentam as ações desafiantes da criança, desvelando os efeitos e objetivos que existem na ação feita por ela, que seriam “uma manifestação embrionária da intencionalidade que orienta sua ação”.

Salientamos que não é possível propor formas de intervenção diferentes ou modificações nas que já são empenhadas sem que se considere as condições de trabalho das educadoras, psicólogas e da rede como um todo, bem como a estrutura e possibilidades de recursos materiais que se tem na sala de aula da rede pública. Inclusive, as psicólogas relataram que o número de atestados médicos dos educadores aumentou consideravelmente, assim como as queixas de situações de violência para com alunos; por exemplo, gritar ou morder a criança. “*Eu acho que os profissionais hoje eles estão mais saturados. Cansados, o que antes eles davam conta, parece que não mais né? (...)*” (Psicóloga I). Não iremos adentrar nas especificidades dessa questão, mas entendemos a relevância de formalizá-las para que haja movimentos teórico-práticos de enfrentamento³².

Ainda a respeito da caracterização das queixas produzidas nesses tempos pandêmicos, retomamos a discussão do fator *intensidade* em alguns momentos destacada como “gravidade ou expressividade” dos comportamentos. Como Leontiev (2004) postula, a relação entre o ser humano e a realidade material tem caráter ativo e dialético; é na ação que o ser humano tem, no meio que se produzem as necessidades e a formação de motivos que estruturam a atividade social. De forma dialética, além de produzir alterações no meio, o ser humano se desenvolve enquanto pertencente ao gênero humano que constrói o seu legado ao longo da história. Nesse sentido, a criança, desde o início da vida, estabelece essa relação com realidade, como explicamos acima em cada etapa da vida uma atividade torna-se guia desse processo de desenvolvimento. Com isto, entendemos que a existência da criança se dá a partir dessas

³¹ Indicamos a leitura completa da tese: Silva, C. R. da. (2017). *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara. A autora faz uma análise teórico-conceitual aprofundada sobre a dinâmica de formação do caráter e o desenvolvimento histórico-cultural da criança, e apresenta a discussão dos dados obtidos em campo.

³² Recomendamos novamente a leitura do trabalho de Bevilacqua (2022). “*A máquina não para*”: *impactos da pandemia da covid-19 sobre a atividade docente na educação básica*. Trabalho apresentado ao curso de Pós-Graduação em Psicologia, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

relações sociais, das mediações que são ofertadas e das condições em que esses processos se movimentam. Por se tratar de um movimento não é linear e passivo, a criança vivenciará os momentos críticos e crises durante seu desenvolvimento.

Para que haja uma ação crítica por parte de todos os envolvidos no trato com a queixa, é *imprescindível* que exista um conhecimento sobre o desenvolvimento psíquico infantil, com objetivo de produzir mediações que gerem de fato desenvolvimento e também para se ter subsídios para manejar os momentos de crise. É preciso, portanto, que se tenha um compromisso ético dos adultos mediadores, pois as necessidades do desenvolvimento, ao serem tratadas como queixa e encaminhadas para Psicologia ou para área médica, seguirão solidificando os caminhos da patologização e medicalização da infância! Entretanto, cabe frisar que essa possibilidade está condicionada à formação continuada e às condições de trabalho dos envolvidos.

b. Do que de fato a escola precisa? Do que de fato a criança precisa? – A “fábrica de laudos”, problematizando o aumento dos diagnósticos

Ainda se tem uma “cultura muito do laudo”, (...) Uma coisa que sempre existiu, desde 2019 para agora e é como se, a gente vive tentando, é trabalhar e pensar nisso né, não estou falando que ninguém ter que laudo, tem que pensar, porque adianta ter o laudo se você não tem, um tratamento, se você não tem uma forma de mudar a sua forma de atua, porque a gente propõe, a gente propõe mudanças e as vezes eu sinto que elas acham que o laudo é mágico assim.
(Psicóloga II)

A subseção 2.4. abordou o processo de reprodução da medicalização da/na Educação, especialmente na etapa do Ensino Infantil, apresentamos como historicamente a biologização, psicologização e individualização dos processos de desenvolvimento psíquico foram sendo fundo para patologização e medicalização das crianças. Nas entrevistas identificamos que na realidade da Seduc também houve um aumento dos diagnósticos; essa problemática apresentou-se nos relatos das psicólogas que discorrem sobre o endereçamento da queixa para a Psicologia Escolar com a expectativa de uma abordagem clínica, ou no encaminhamento direto dessa criança já nomeada como “suspeita” para a área médica.

Perguntamos à Psicóloga II se, com seu conhecimento e vivências como profissional da educação, avalia que todas as crianças encaminhadas para a área da saúde precisam de fato

de laudos, ou se a pandemia e seu impacto não acabaram gerando demandas a serem mediadas de forma qualitativamente diferente. Ela explica que não foi somente a pandemia: *“claro que a pandemia com certeza intensifica, mas a falta de recursos para sobrevivência, as vulnerabilidades, “nossa nova forma de lidar com a tecnologia” (Psicóloga II).*

Notamos que a centralidade da queixa ainda segue sendo colocada na criança; o motivo da solicitação de uma visita para o setor da Psicologia Escolar é a criança; a psicóloga é solicitada para ir até a instituição por causa do aluno/criança, para intervir sobre ele, desconsiderando todas as múltiplas determinações que configuram a produção da queixa escolar (Tanamachi & Meira, 2003). O processo inicia com as “suspeitas” produzidas a partir das tensões do dia a dia, mediante fatores que abordamos, como a sobrecarga das educadoras e demais atuantes nos CMEIS, o sucateamento do sistema que se acirra com a pandemia, a falta de mais trabalhadores e recursos práticos para atuação. Nessas circunstâncias, não é possível olhar para especificidade de 30 crianças que ficam na sala:

E aí aquela criança que foge regra, que não segue a rotina, que não aceita comer, que não aceita dormir, vai ser o problema-criança, porque a gente não vai ter outras estratégias, outra pessoa que possa ficar com essa criança, que possa oferecer comida num ambiente diferente, ou propor outra atividade ao invés de fazer ela dormir, então isso... é mais fácil colocar a culpa na criança (Psicóloga I).

Nesse percurso, o encaminhamento desagua na avaliação e diagnóstico médico, ou seja, ainda existe uma *“cultura muito do laudo”*, explica a Psicóloga II,

(...) Uma coisa que sempre existiu, desde 2019 para agora e é como se, a gente vive tentando, é trabalhar e pensar nisso né, não estou falando que ninguém ter que laudo, tem que pensar, porque adianta ter o laudo se você não tem, um tratamento, se você não tem uma forma de mudar a sua forma de atua, porque a gente propõe, a gente propõe mudanças e às vezes eu sinto que elas acham que o laudo é mágico assim (Psicóloga II).

O que analisamos no item anterior sobre o manejo que o adulto mediador tem diante das necessidades do desenvolvimento da criança pode ser percebido nessa configuração retratada pelas psicólogas. Por meio dos dados coletados, podemos inferir que as profissionais assumem um posicionamento crítico a respeito do trato com a queixa escolar e a medicalização da queixa. Quando focamos nessa fala da Psicóloga II sobre a *“cultura do laudo”*, confirmamos a hipótese produzida no início da pesquisa, de que a pandemia de Covid-19 gerou impactos no desenvolvimento das crianças. Evidenciamos que tais impactos não têm nada de novos, mas sim demonstram retrocessos na precarização da Educação Infantil e na vida das famílias

trabalhadoras, incluindo aqui os profissionais atuantes na educação, como as entrevistadas. Desse contexto resulta a reprodução da medicalização e patologização da queixa, retratadas e debatidas por diversos pesquisadores, inclusive da Psicologia Histórico-Cultural (Collares & Moysés, 1994; 2010; 2013; Meira, 2012a; Lucena, 2016; Ribeiro, 2019; Tuleski & Franco, 2019; Serrati & Peretta, 2019; Viégas, 2021).

As profissionais mencionam a proposição de intervenções voltadas para o coletivo, entretanto, não conseguem efetivar essa prática no serviço e o foco permanece no laudo como *instrumento resolvidor*. Importante destacar que “a garantia de direitos” acaba sendo concedida somente através do laudo – “*ajudam a escola*”, medicação, terapia, sala de recursos, etc. Segundo a Psicóloga II, “(...) *se você não tiver laudo, você não tem direito. Existe a concessão, porém com laudo é algo mais rápido. Difícil medir, crianças cada vez mais novas, com 3, 2 e 1 ano tendo laudo de TEA*”. A Psicóloga III reafirma esse aumento da quantidade de laudos com esse diagnóstico em específico: “*Sim, bastante, de autismo principalmente né? Bastante, eu acho que quase toda a sala tem uma criança autista hoje né. E algumas turmas de, de Infantil 2, 3... assim, tem 3, 4 crianças autistas dentro da sala*”.

A Psicóloga III percebe a formação de uma “fábrica de laudos”, mas explica que esse acaba sendo um critério para barrar a quantidade de solicitações por recursos de apoio, que são faltantes. O que seria adequado para a concessão dos recursos mencionados deveria ser segundo ela “o critério da necessidade da criança”. No entanto o excesso de demandas e a quantidade de psicólogos na rede não possibilita essa avaliação qualitativa dessas necessidades. Ela entende que as formas de apoio, essa garantia de direitos, como sala de recurso e professor de apoio, configuram intervenções pedagógicas e não clínicas, ou seja, não tem relação com doença, “(...) *não, teoricamente não precisaria do laudo para isso né? (...)*”. A seu ver, a necessidade não é da criança e sim do sistema educacional que está estruturado de maneira a não efetivar o desenvolvimento das crianças filhas da classe trabalhadora.

A obtenção de um laudo representa o processo de passagem por avaliação médica, a fim de atestar uma condição de patologia, atraso ou transtorno no desenvolvimento. Dessa lógica derivam as seguintes questões: diante da conjuntura de precarização do trabalho, da dificuldade de acesso a itens básicos de subsistência, particularidades do tempo pandêmico, do sucateamento da rede pública, dos impasses vivenciados pela Educação Infantil historicamente, das dificuldades vivenciadas pelas psicólogas: *Do que de fato a escola precisa? Do que de fato a criança precisa?*

De acordo com Silva (2017) e Pasqualini (2015), o objetivo central da Educação Infantil é atuar na complexificação da estrutura da atividade da criança. É na escola que a criança irá

expandir o conhecimento sobre a cultura e os elementos produzidos pelo gênero humano, com vistas a qualificar suas relações sociais e expandir seu círculo de convivência. Ela ainda poderá acessar mediações adequadas para sua etapa do desenvolvimento, que considerem a atividade principal da criança e movimentem a apropriação do conhecimento científico verdadeiro. Concordamos com a Psicóloga III, para quem o critério das mediações específicas e do acesso a recursos particulares, como o acesso à sala de apoio, deve guiar-se pela necessidade da criança, pela análise crítica do seu percurso de desenvolvimento e das demandas apresentadas, contrapondo-se a essa lógica da medicalização, da qual se direciona ao médico para obter um laudo que lhe garanta direitos. A educação pública, gratuita, laica e de qualidade já é um direito previsto pela Constituição Federal³³ do país.

Meira (2019) problematiza a hegemonia da visão biologizante do desenvolvimento psíquico presente na educação, em que o fundamento para o encaminhamento às áreas da saúde acaba se pautando na concepção de que os fenômenos apresentados no processo de aprendizagem são sintomas ou desvios daquilo que seria o normal. A Psicóloga II analisa esse processo no trato com a queixa escolar produzida nos CMEIS:

Adaptação na escola, então são várias coisas que podem estar interferindo nesse desenvolvimento infantil. A gente que está no infantil é muito difícil eu te falar, é muito difícil mesmo eu te falar se eu consigo identificar uma criança que tem laudo ou não tem laudo, porque é uma janela de aprendizagem muito grande assim. Exceto casos que são muito extremos que você olha. Tem a deficiência intelectual né? Até um TEA que é nível 3, você consegue perceber ali né? Por conta de uma dificuldade muito grande assim, de, aí você fala, “não de fato, alguma coisa”. Mas ainda é muito, é muito difícil você saber se é, se um transtorno, ou se não é, porque é uma criança que ela está numa janela de desenvolvimento ali que.

Ela também menciona a multiplicidade de aspectos que podem inferir no comportamento de uma criança, “(...) tipo de educação, com dificuldades dos pais; telas; a escola também com várias questões não se adapta, complexo afirmar que existe transtorno. Por exemplo, criança de 0 a 5 anos com diagnóstico de TOD” (Psicóloga II).

³³ O artigo Art. 205 da *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, formaliza que: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Ver em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Aqui é possível perceber a reprodução da patologização no interior do processo educativo, se forja a causa, a justificativa e o embasamento para uma ação patologizante e medicalizante diante da queixa escolar:

“Será que tem”, sempre tem, a escola acha que ela é muito patologizante, assim de alguma forma, não só com relação ao TEA, mas tem assim, tem tipo, “será que não tem traços antissocial, essa criança eu acho que ela é má”, tem isso, tem essas falas, “maldade no olhar”, criança de dois anos, três anos, “ela morde porque ela tem maldade”. “Então deve ter alguma coisa com ela”, tem uma busca incessante por um nome ali, para justificar alguns comportamentos da criança, que fazem parte muitas das vezes do desenvolvimento mesmo, que tem que ser corrigida, tem que ser trabalhado, mas não é uma patologia (Psicóloga II).

Das particularidades no desenvolvimento, das dificuldades e tensionamentos do processo e da relação com as expectativas e demandas, produzem-se “suspeitas” que chegam a abranger contornos expressivos, conforme destaca a Psicóloga III:

Sim, sim. Sim, muitas vezes, já chega. E, e assim (risos). Não só o básico, aí TDAH, TEA, TOD, né? Às vezes, a gente ouve falar de uma criança de 2, 3 anos, “a aquele ali é um psicopata né”. Nossa, pesado né? Pesadíssimo assim né! Esquizofrênico.” O diagnóstico não resolve, mas ele fornece uma resposta: “O diagnóstico, ele é uma resposta né? Ele não resolve, porque ele não dá o que fazer com aquilo né. Mas ele é uma resposta, que muitas vezes, para, para professora, é um alívio, né.

Tomás (2022), nessa mesma direção, demonstra em sua pesquisa feita no sistema público de um município no interior de São Paulo, que na Educação Infantil, o principal portador da queixa escolar tem sido o educador. Os educadores são responsáveis por avaliar se comportamentos ou aspectos da aprendizagem da criança são ou não condizentes com o esperado. A autora destaca a reprodução da lógica medicalizante por meio da biologização das causas do não aprender, que, em suas palavras, é tido como “o problema é da criança” (p. 112).

Assim como nas informações obtidas nos relatos das psicólogas, Tomás (2022, p. 113) formaliza que, “(...) o foco na criança aparece expresso no protocolo de avaliação, durante a avaliação psicológica, nos encaminhamentos ao sistema de saúde e na responsabilização e envolvimento da família”. Ao investigar com profundidade como acontece o processo de avaliação, identificamos que a função do laudo opera como “caminho” para o acesso a recursos no processo de escolarização da criança. Isso foi abordado pelas psicólogas da Seduc, que trataram da questão afirmando que esta funciona como uma garantia de direitos exclusivamente por meio do laudo médico.

Schnorenberger (2021) também realizou sua pesquisa no Ensino Infantil de uma cidade no estado do Paraná. A partir de entrevistas feitas com as educadoras, registrou que pelo isolamento social e paralisação das atividades durante a pandemia, nenhum ou poucos encaminhamentos para avaliação médica foram registrados. Para a autora, esse fato revela uma contradição sobre a função da educação escolar, uma vez que, com as aulas paralisadas, a relação entre a escola e o aluno foi interrompida. Dessa circunstância resulta a ausência de encaminhamentos, portanto, estaria a escola reproduzindo essa lógica patologizante?

Em resumo, ratificamos a imprescindibilidade de compreender o comportamento da criança como uma expressão mais imediata, a qual é determinada pela complexidade das particularidades de seu desenvolvimento e das condições da situação imediata na qual sua ação é realizada. Na Educação Infantil, a criança não tem as Funções Psíquicas Complexas desenvolvidas em sua máxima possibilidade, sendo inviável sustentar a expectativa de que ela venha a controlar seu comportamento. Por essa razão, defendemos que é um dever ético do psicólogo escolar, dos educadores e demais atuantes no processo de desenvolvimento da criança conhecer as particularidades do desenvolvimento, além de se responsabilizar como agente mediador da relação que os pequenos têm com a realidade. Só assim será possível atuar de forma contrária à prática medicalizante, buscando possibilidades de intervenções que sejam de fato eficazes para além do diagnóstico; para que seja possível lutar pelos direitos da criança à educação sem precisar patologizar seu processo de desenvolvimento.

c. Quantitativo de crianças na Educação Infantil com laudos médicos entre anos de 2020 a 2023 - o que os números expressam?

O diagnóstico, ele é uma resposta né? Ele não resolve, porque ele não dá o que fazer com aquilo né. Mas ele é uma resposta, que muitas vezes, para, para professora, é um alívio, né.
(Psicóloga III).

Com o objetivo de analisar qualitativamente os dados que contêm a dimensão do número de encaminhamentos ou diagnósticos das crianças que apresentam dificuldades na Educação Infantil, de acordo com as instruções da secretaria, enviamos no dia 13 de novembro de 2023, um e-mail solicitando essas informações. Recebemos retorno através de um despacho emitido pela Assessoria Pedagógica em 16 de novembro, com os seguintes apontamentos:

informamos que atualmente não temos encaminhamentos para avaliação psicológica das crianças estudantes da Educação Infantil, entre 0 e 5 anos, considerando-se que tal avaliação, tem como objetivo verificar o potencial de aprendizagem para crianças com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, recomenda-se que a mesma seja realizada apenas a partir dos 6 anos de idade, por conta do instrumento diagnóstico formal utilizado.

Em dezembro de 2023, no dia 11, encaminhamos uma segunda solicitação de retificação explicando novamente os arranjos do pedido de acesso às informações com o seguinte texto: “O pedido feito anteriormente seria para ter acesso ao número de crianças matriculadas na Educação Infantil, de 0 a 5 anos, com laudos médicos de TEA, TOD ou TDAH antes da pandemia (início de 2020 aproximadamente) e o número atual”.

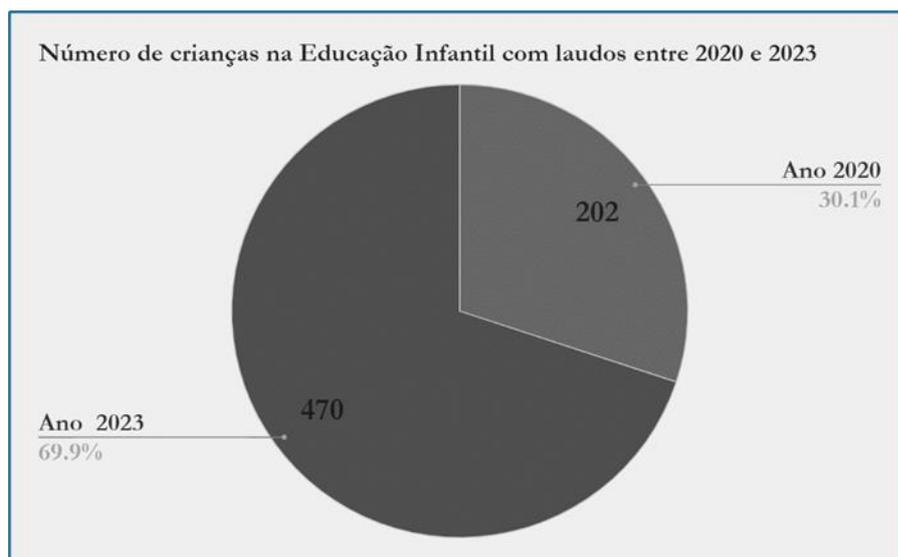
Após o pedido, recebemos retorno da Gerência de Apoio Pedagógico Interdisciplinar por e-mail, contendo os seguintes registros:

Quadro 10- *Quantitativo de Crianças com Laudos Médicos entre 2020 a 2023*

Número de crianças matriculadas na Educação Infantil em 2020, com laudos médicos de TEA³⁴, TOD ou TDAH	Número de crianças matriculadas na Educação Infantil em 2023, com laudos médicos de TEA, TOD ou TDAH
Aproximadamente 202 crianças	Aproximadamente 470 crianças

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

³⁴ As siglas representam os seguintes diagnósticos respectivamente: Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Oposição Desafiante e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, conforme American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5*. Nascimento, M. I. C., et al. (trad.). 5. ed. – Dados eletrônicos. Porto Alegre: Artmed.

Gráfico 1- Análise Qualitativa das Informações

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

O intuito central da investigação quantitativa era *relacionar* a análise da materialidade que acessamos por meio das entrevistas com a evidência quantitativa desse aumento. Os números expressam maior quantidade de laudos e diagnósticos emitidos para Educação Infantil, fato esse que além de validar as problemáticas levantadas pelas psicólogas da Seduc, configura uma relação com o material acessado nos textos acadêmicos e jornalísticos que analisamos no item 2.4.3, que atestam a reprodução da medicalização enquanto fenômeno e o desdobramento de suas capturas na realidade social.

Em outras palavras, o quantitativo que recebemos da Seduc confirma e reforça o retrato apresentado pelas profissionais nas entrevistas, só que em uma perspectiva numérica. A singularidade-particular do Ensino Infantil no município expressa um aumento de 39,8% no número de crianças com laudos, o que representa 268 crianças diagnosticadas no período de 2020 a 2023 – recorte temporal em que ocorreu a pandemia de Covid-19 e o cenário mais imediato de pós pandemia.

Uma relação com as determinações mais gerais evidencia a reprodução do fenômeno em outras localidades. Essa constatação é sustentada pela análise teórico-conceitual que apresenta essas regularidades, e isso tanto na forma como a queixa escolar é produzida, como no encaminhamento para área da saúde que acaba desencadeando a consolidação de um diagnóstico. As queixas na particularidade pesquisada por Tomás (2022) centralizam-se nos aspectos de atenção, que em muitos casos desencadeia o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). “(...) Cabe ressaltar que o diagnóstico ocorre de modo

bastante precoce: *os dados revelam crianças sendo medicadas com base nesse diagnóstico desde os 2 anos de idade*”.

Mesmo pelo fato de não termos tido acesso ao diagnóstico que prevalece na relação de alunos apresentada no quantitativo que a Seduc nos enviou, em vários momentos das entrevistas identificamos que o Transtorno do Espectro Autista é o diagnóstico de maior incidência nesses tempos pandêmicos. A Psicóloga II afirma que não somente pela pandemia, mas por ser:

(...) dos poucos diagnósticos que você consegue acessar direitos, assim a tratamentos, né a professor de apoio, a benefícios (...) aumento de laudos de Transtorno do Espectro Autista, já de fato, até se você for lá na GAP, você vai ver uma diferença de números assim, das crianças em 2019, para crianças de hoje, assim, de laudo, em termos de laudo tem muito grande.

Não tivemos acesso ao número de encaminhamentos das crianças para a área médica, nem à ficha das crianças para saber se existem medicações associadas ou outros tipos de intervenção para o diagnóstico. O quantitativo se refere ao número de crianças que já receberam o laudo com um diagnóstico. As psicólogas explicam que *não existe um controle desses encaminhamentos*.

O caminho percorrido no encaminhamento da queixa para área da saúde acaba sendo “direto” – fato que abordamos mais acima. O percurso acontece da escola/instituição para a família, o médico e outros profissionais da saúde. Pela quantidade de CMEIS, nem todas as demandas passam pelas profissionais da Psicologia Escolar, o que por vezes acaba encobrindo a quantidade de encaminhamentos diretos e impossibilita a produção de mediações qualitativas sobre o processo educativo. *“Quando a coisa está fervendo lá, e se percebe uma liberdade da família, elas falam, ‘vai lá no postinho, fala da criança, não sei o que, nananan (...) a UBS é porta aberta (...)”* (Psicóloga II).

A Psicóloga III diz, *“(...) A gente tem não, não acompanha tudo né? Não, não dá*”. Mesmo que tenha o protocolo para formalização e a orientação para não encaminhar a criança para serviços especializados de saúde sem avaliação aprofundada da situação por parte da Psicologia Escolar, com objetivo de produzir mediações qualitativamente diferentes, o direcionamento acontece da forma como a Psicóloga III formaliza: *“Mas não funciona né, a gente sabe que o encaminhamento é feito diretamente. A gente que não, acho que não pega nem sei lá, 10% né.”* (grifos nossos). Segundo uma das profissionais o setor de Psicologia no âmbito da saúde, chegou a produzir uma carta formalizando que diante da quantidade de encaminhamentos da escola só aceitariam demandas que tivessem passado pela Psicologia

Escolar com protocolo, o que denuncia a sobrecarga de todos os setores e a frequência desses encaminhamentos. Acrescentamos que além dessa sobrecarga, outro aspecto que se manifesta é a predominância da lógica medicalizante que reproduz o deslocamento de questões complexas e socialmente determinadas, incluindo as necessidades oriundas da relação aprendizagem e desenvolvimento como sendo individuais e explicadas por meio de sintomas ou classificações que denotem a existência de anormalidades tratáveis pela área da saúde.

Ao analisar o encaminhamento das crianças da Educação Infantil para a área saúde em uma cidade do Paraná, mesmo estado que realizamos a presente pesquisa, Schnorenberger (2021, pp, 72) evidencia que,

(...) da faixa etária pesquisada, aparecem alunos que têm entre 4 e 6 anos (Gráfico 1); os meninos são mais medicados que as meninas (Gráfico 2); o diagnóstico mais realizado é o de TEA – Transtorno do Espectro Autista (Gráfico 3); os alunos em sua maioria tiveram contato com instituição escolar anterior (CMEI ou Escola Privada de Educação Infantil) (Gráfico 4); das crianças que apresentam diagnóstico, a maioria é medicada (Gráfico 5); a medicação mais prescrita é a Risperidona (Gráfico 6); o diagnóstico foi feito, na maioria das vezes, pelo médico neurologista ou psiquiatra; a maioria das crianças medicadas foi encaminhada pela instituição escolar para a investigação (Gráfico 7), não se tem dados de acompanhamento com outros profissionais (grifos nossos).

Os resultados apresentados por Schnorenberger³⁵ (2021) reafirmam a análise que realizamos sobre a forma como o encaminhamento da queixa escolar produzida nos CMEIS para a área da saúde acontece, na grande maioria das vezes, pelos atuantes nas instituições, ou seja, a escola produz a queixa e corrobora com a patologização da educação.

Avançado para uma conclusão da discussão empreendida, reafirmamos que não é um objetivo da pesquisa que se baseia no método materialista histórico-dialético esgotar a análise dos dados e nem mesmo as problemáticas originadas desse processo de investigação, posto que a materialidade está em movimento e os fenômenos se reproduzem a partir das tensões que se resultam dessa dinâmica do real. Relevante focar nesse momento nos estudos que foram empreendidos historicamente em torno da produção da queixa escolar e da medicalização das causas do não aprender. Maria Helena de Souza Patto inicia essa crítica em 1980, e tal como

³⁵ Para aprofundamento das análises feitas pela autora, recomendamos a leitura completa da dissertação, especialmente o capítulo 3, que aborda o processo de investigação feito em campo. Schnorenberger, P. F. (2021). *A Educação Infantil Pré Escolar no Município de Toledo PR em Tempos de Medicalização da Infância: Reflexões à Luz da Psicologia Histórico-Cultural*. Dissertação de Mestrado Campus Cascavel – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação.

explicado por Meira (2019), esses fenômenos se reproduzem ao longo do tempo, conservando algumas particularidades e produzindo outras; essas alterações estão sempre conectadas ao modo de produção capitalista, uma vez que a exclusão social, racial e educacional é a consequência central da lógica patologizante e medicalizante no interior do sistema de ensino público.

Collares e Moysés (2013) e Meira (2019) ressaltam que, quando se individualiza as causas do não aprender sobre o aluno, os vários determinantes sócio-políticos envolvidos na produção da queixa escolar são desconsiderados. O que percebemos é que, de acordo com as análises, essa lógica segue se reproduzindo da seguinte forma:

- No endereçamento da queixa para a Psicologia Escolar com a expectativa de uma atuação clínica.
- No encaminhamento direto da criança para área da saúde para obtenção de diagnóstico.
- No acesso a recursos pedagógicos unicamente através do laudo.
- Na subordinação e precarização da Educação Infantil (Magalhães et al., 2021).
- Na preconceção de que a criança tem “suspeita” de algum transtorno.
- Na ausência de aprofundamento sobre as particularidades do desenvolvimento infantil e das necessidades expressas nos momentos nomeados como “crise”.
- E, ainda, na desconsideração da pandemia de Covid-19 enquanto fenômeno histórico-social que como atesta Antunes (2022) atinge com maior letalidade e expressividade a classe trabalhadora.

Aqui cabe formalizar também que a forma como a Psicologia, a Medicina e outras áreas da saúde adentram e permanecem dentro do sistema de ensino público, segue sendo a partir de uma concepção e prática acrítica e ahistórica, o que corrobora para o esvaziamento da função da escola e impacta negativamente a relação entre a educação, a criança e a comunidade. Isso pode ser identificado quando a queixa escolar é individualizada com a produção de um diagnóstico, a fim de que a criança e a família da classe trabalhadora possam acessar recursos pedagógicos. Contudo, não deveriam ser esses direitos garantidos sem a necessidade desse tipo de intervenção dessas áreas da ciência? Enfim, contradições que emergem dos diálogos e análises feitas até aqui apontam para a urgência de enfrentamentos que se aliem à luta anticapitalista, combatendo as opressões de classe, raça, gênero e outras formas de discriminação na educação e além dela, nos demais espaços sociais!

Considerações Finais

O objetivo principal desta pesquisa foi o de investigar quais demandas foram produzidas à Psicologia Escolar no contexto de pós-pandemia na Educação Infantil. Nos apoiamos em produções marxistas do campo da Sociologia e da Educação para discutir quais impactos a pandemia de Covid-19 causou ou condensou para a classe trabalhadora no Brasil. Defendemos que é de suma relevância que tais agravos vivenciados no período pandêmico não sejam esquecidos ou naturalizados, pois como debatemos ao longo da pesquisa, a pandemia não se caracteriza apenas como um fenômeno de causas e resultantes biológicos relacionados à capacidade letal do vírus que ocasionou a morte de milhares de pessoas.

Expusemos que a pandemia enquanto fenômeno sociopolítico produzido nas entranhas do sistema capitalista, atingiu de forma diferente as classes sociais, alargando e acirrando os enfrentamentos historicamente impostos aos trabalhadores brasileiros. Antunes (2022, p. 41) salienta que no capitalismo pandêmico, a precarização do trabalho se intensifica, tendo como consequência o reforçamento das desigualdades sociais presentificadas pelo aumento do desemprego, da fome, da pobreza e de muitas outras formas que denotam a expressão da divisão de classes no país. Isso significa que, com a pandemia, a letalidade do modo de produção capitalista também se reproduz com ainda mais perversidade!

Nessa mesma direção, abordamos os impasses vivenciados pela Educação Infantil em tempos pandêmicos, e concluímos que esses entraves produzidos ao longo do percurso histórico de organização dessa etapa de ensino Brasil, mesmo com muitas lutas sociais, seguem se reproduzindo. Com a pandemia, foram muitos retrocessos, a falta de recursos públicos destinados à proteção dos trabalhadores da educação, das famílias, a ausência de suporte e recursos para implementação do ensino remoto e de atividades condizentes com as necessidades educacionais das crianças são exemplos que escancaram a desigualdade educacional existente no acesso e permanência das crianças da classe trabalhadora na escola, demonstrando a retomada da Educação Infantil à uma condição de subordinação e precarização (Magalhães et al., 2021).

Feito isso, utilizamos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento psíquico infantil para analisar como as contradições presentes nos tempos pandêmicos refletiram no desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Frisamos que a educação escolar da criança pequena é uma condição para o desenvolvimento das Funções Psíquicas Complexas, e, para que tal processo aconteça, são necessárias mediações organizadas de acordo com as particularidades do período de desenvolvimento da criança e suas condições

concretas de vida. Considerando a imprescindibilidade do ensino infantil organizado intencionalmente com vistas a desenvolver na criança as formas complexas de comportamento, reafirmamos a impossibilidade de transferir a educação escolar para outros espaços, como por exemplo, o doméstico.

Nesse sentido, discorremos na Seção 3 sobre as tensões e contradições quanto àquilo que se espera da criança nessa conjuntura em relação à aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que a caracterização dessa materialidade atravessada por obstáculos gerou dificuldades a todas as pessoas, incluindo as crianças. Quando essas demandas do processo de escolarização são analisadas a partir de uma lógica individualizante, tomada pela aparência das situações vivenciadas, tem-se a produção da queixa escolar. A captura dessas particularidades que compõe a queixa por um viés biologizante ou subjetivista acaba corroborando historicamente com a medicalização das queixas escolares.

Apresentamos uma análise de textos acadêmicos e jornalísticos que demonstram que o entendimento social sobre a medicalização da infância, assim como as concepções presentes na produção de conteúdo midiático veiculado nos meios de comunicação em massa, evidenciaram a desigualdade social, a exploração do trabalho, o alargamento das demandas educacionais, a dificuldade dos atuantes na educação no trato com essas queixas e o aumento dos diagnósticos e encaminhamentos para saúde nos tempos pandêmicos. Posto isso, apresentamos o trato com a queixa escolar a partir da Psicologia Histórico-Cultural, reforçando a essencialidade de buscar compreender as múltiplas determinações da queixa escolar, considerando as condições objetivas em que a mesma é produzida e a participação de todos os atuantes no processo de escolarização da criança.

Tecemos apontamos sobre a concepção crítica de Psicologia Escolar e reiteramos a premissa de que é um dever ético do psicólogo atuar em favor dos direitos da classe trabalhadora, comprometendo-se politicamente nas lutas sociais. Almejando conhecer a realidade de trabalho da Psicologia Escolar atuando na Educação Infantil, realizamos entrevistas com três psicólogas da rede pública de uma cidade no interior do Paraná. Por meio dos seus relatos, buscamos conhecer as particularidades do desenvolvimento das crianças que vivenciaram a pandemia e a ausência das mediações oferecidas na escola nesse período.

Com intuito de sistematizar a discussão empreendida, elencamos a seguir alguns pontos centrais que foram organizados a partir da análise do conteúdo produzido no encontro com as psicólogas, porque acreditamos que essas informações podem subsidiar a produção de outros trabalhos e investigações:

- a) Salientamos que a partir do conhecimento das particularidades que compõem a realidade da Seduc que fizemos a pesquisa, identificamos contradições e tensões que merecem destaque acerca das condições de trabalho e atuação das profissionais. Mesmo que esse não seja o objetivo central da pesquisa, entendemos que a atividade desempenhada pelas psicólogas reflete no processo de desenvolvimento histórico-cultural das crianças e no manejo com as demandas da rede no processo de escolarização, afinal, as mesmas são atuantes nessa realidade. As psicólogas entrevistadas trabalham como funcionárias efetivas do município, ou seja, são concursadas. Inferimos que o processo de contratação nomeado como geral acaba retirando das trabalhadoras a possibilidade de escolher com qual público e área da Psicologia irão atuar, gerando entraves no que diz respeito a experiências formativas e de trabalho, além de inviabilizar a produção de sentido pessoal com relação à atividade profissional.
- b) Além disso, identificamos que com a sobrecarga, as profissionais ficam sem espaço de tempo para realizar ações formativas, pois nem sempre têm liberação na jornada de trabalho. Tal fato marca a reprodução das tendências neoliberais de exploração e individualização no que diz respeito à produtividade, pois além de produzir, se impõe que os trabalhadores consigam se desenvolver tecnicamente independente das condições ofertadas para essa finalidade (Martin, 2020).
- c) Ao considerar a rotina de trabalho, expusemos a intensa sobrecarga que as profissionais estão sendo submetidas, são cerca de 20 CMEIS atendidos por cada psicóloga, o que sintetiza a seguinte problemática: *Como desempenhar um trabalho organizado para as necessidades das crianças e da rede sem condições de tempo, subsídios financeiro, formação e autonomia?*
- d) Os entraves sociopolíticos também merecem atenção, os mesmos se materializam por meio dos “boicotes” e inferências no trabalho da Psicologia Escolar. Os vetos e contradições diante das mudanças de gestão conformam desafios para o trabalho. Mesmo fazendo movimentos importantes, esses podem ser “um castelo de areia” diante dessa instabilidade na gestão. O trabalho é feito nessas “janelas de oportunidade”, onde elas podem remar.
- e) Ainda sobre a sobrecarga, entendemos que algumas ações solicitadas à Psicologia Escolar produzem o excesso de demandas, como por exemplo, as burocracias com os vários ofícios, reservas de sala, atendimento de casos específicos direcionados individualmente, etc. Salientamos que no momento do nosso diálogo mais uma

demanda era destinada ao setor, a supervisão de estagiários contratados para supostamente suprir a demanda oriunda da Lei 13.935/2019, que regulamenta a presença de psicólogos e assistentes sociais nas escolas. Além de todas as atividades, as psicólogas seriam responsáveis técnicas pelos estagiários. Essa problemática serve de alerta para o que vem sendo discutido por Facci (2023) e outros pesquisadores acerca da forma como a lei vem sendo implementada, a fim de seguirmos lutando por condições de trabalho dignas para os psicólogos escolares.

- f) Com esse cenário regado de sobreposições de demandas, surge a pergunta: Qual tarefa é solicitada à Psicologia na Educação Infantil? Na busca por tentar atender essas demandas, o setor organizou um instrumento auxiliar, o protocolo de encaminhamento. Inferimos que esse caminho acaba produzindo a burocratização dos processos, além de impossibilitar a investigação da queixa escolar na concretude, pois as situações são registradas no documento. Essas contradições escancaram a reprodução da sobrecarga e sucateamento do sistema público de ensino que onera os trabalhadores no geral, impossibilitando um trabalho organizado e crítico.
- g) Nesse curso, demonstramos que o trato com a queixa escolar segue reproduzindo o direcionamento das necessidades originadas no processo de ensino e aprendizagem para área da saúde, especialmente a médica, sedimentando a inferência da lógica medicalizante na escola – processo nomeado pelas profissionais como “fábrica de laudos”. Na Seduc, esses encaminhamentos na Educação Infantil, na maioria das vezes, não são feitos pelas psicólogas escolares, mas acontecem por parte das instituições com as famílias.
- h) O laudo médico e o diagnóstico aparecem na particularidade pesquisada como instrumento garantidor de direitos. Compreendemos que os direitos citados são mediações e recursos pedagógicos que podem atuar na realidade educacional como apoios ao processo de ensino e aprendizagem. Defendemos que tais recursos pedagógicos sejam garantidos como direito, sem a necessidade de patologizar ou psicologizar as particularidades do desenvolvimento infantil.
- i) Esse destino dado à queixa escolar resulta no aumento dos diagnósticos. Não obtivemos acesso ao número de encaminhamentos das crianças para área médica, mas recebemos da Seduc o número de crianças com laudos de Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Oposição Desafiante e Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. Identificamos um aumento de 39,8% no número de

crianças com laudos, o que representa 268 crianças diagnosticadas no período de 2020 a 2023, recorte temporal em que ocorreu a pandemia de Covid-19 e o cenário mais imediato de pós-pandemia.

- j) Uma particularidade que deve ser sinalizada é a de que a queixa escolar se concentra em dois eixos, podendo ser nomeadas como demandas de comportamento e de desenvolvimento. Discutimos as contradições presentes nessa perspectiva, posto que, conforme a Psicologia Histórico-Cultural advoga, o desenvolvimento das funções psíquicas complexas acontece de forma processual e essencialmente sociocultural, os comportamentos são a expressão aparente e mais imediata do processo de desenvolvimento da criança. Ao tomar de forma fragmentada a caracterização das demandas, se configura uma compreensão contrária a essa perspectiva de desenvolvimento, inclusive pensando nas contradições que fizeram parte da realidade objetiva de vida das crianças que viveram a pandemia e que hoje são as que frequentam as salas de aula.
- k) Outro aspecto que discutimos foi o fator nomeado como intensidade das queixas de comportamento, e a precisão dos profissionais atuantes com a criança de se apropriarem do conhecimento sobre o desenvolvimento histórico-cultural. Isso porque, os momentos críticos e as tensões produzidas nesse processo acabam sendo tidos como problemas educacionais e tratados com ações individuais.
- l) Desse contexto, reiteramos que não é o nosso objetivo individualizar as causas e reflexos da queixa escolar sobre a escola, as educadoras ou família, pois incorreríamos na mesma lógica medicalizante. Ao contrário, trazemos à tona as seguintes questões: *Do que de fato a escola precisa? Do que de fato a criança precisa?* Nesse sentido, identificamos dois pontos importantes: a necessidade de seguir lutando por uma formação de qualidade para os profissionais atuantes no processo de escolarização da criança na Educação Infantil, tendo em vista a complexidade do desenvolvimento. E a intensa precarização da força de trabalho desses profissionais, pois segundo relataram as psicólogas, a quantidade de atestados e queixas de profissionais sobrecarregados e adoecidos nesse período é expressiva.
- m) Também enfatizamos que a Psicologia Histórico-Cultural como referencial teórico-metodológico para prática crítica em Psicologia Escolar, gera incômodos necessários e uma visão da realidade para além da aparência até mesmo no que diz respeito à própria atuação, uma autocrítica em relação aos fazeres. A Psicóloga III,

nessa mesma direção, relata que a PHC: “Contribui para não concordar com o que acontece, né. É, o que gera sofrimento né? Porque talvez se a gente concordasse e embarcasse, a gente sofreria menos. Quando você se contrapõe né, é tudo muito mais difícil! Mas acho que, pensando né, nas crianças, e, acho, que, que sim né, que, que ajuda muito nesse sentido da gente tentar fazer um trabalho mais crítico né. Mas se consegue, sempre? Não! Mas pelo menos a gente sabe que não está conseguindo né! A gente não acha que está fazendo, o correto”.

Por fim, sublinhamos a urgência de que sigam sendo produzidos movimentos coletivos de luta para superação do sistema capitalista, assim como o enfrentamento das políticas neoliberais que se impõe a realidade dos trabalhadores brasileiros. Entendemos que é necessária a construção de práticas que promovam movimentos de autoconsciência dos trabalhadores psicólogos na educação enquanto categoria, para que a Lei 13.935/2019 seja cumprida conforme seus objetivos. Consideramos que a educação oferecida à criança da classe trabalhadora terá qualidade se houver condições objetivas para isso, sem condições de trabalho dignas para os atuantes no sistema de ensino, incluindo os psicólogos, não se torna possível um trabalho organizado e qualitativo. Somado a isso, ressaltamos a defesa de uma prática crítica em Psicologia Escolar como referenda a Psicologia Histórico-Cultural, pois somente assim poderão ser realizadas práticas desmedicalizantes que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento das crianças e não o contrário!

Referências

- Agência Senado. (2022). *Senadores contestam arquivamento de investigações indicadas pela CPI da Pandemia*. In Senado Leg. (julho, 2022).
<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/07/26/senadores-contestam-arquivamento-de-investigacoes-indicadas-pela-cpi-da-pandemia>.
- Alves, A. M., et al. (2021). Medicalização do luto: limites e perspectivas no manejo do sofrimento durante a pandemia. *Perspectivas - Cad. Saúde Pública*, 37(9), 15.
<https://doi.org/10.1590/0102-311X00133221>
- Antunes, R. (2020). *Coronavírus (recurso eletrônico): O trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo, 1ª Edição, Boitempo.
- Antunes, R. (2021). O vilipêndio da COVID-19 e o imperativo de reinventar o mundo1. *O Social em Questão - Ano XXIV*, 49, 112 – 122. 10.17771/PUCRio.OSQ.51114
- Antunes, R. (2022). *Capitalismo Pandêmico*. São Paulo, 1ª Edição, Boitempo.
- Araujo, J. C. G. de. (2022). *Medicalização da Educação: Formação Colaborativa com Professores do Ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/51274>.
- Barroco, S. M. S.; et al. (2017). Posicionamento da Psicologia ante o crescimento da medicalização: considerações educacionais. In N. S. T. Leonardo et al. (Org.) *Medicalização da educação e Psicologia Histórico-cultural: em defesa da emancipação humana*. (pp. 17-41). EDUEM, Maringá.
- Bevilacqua, C. (2022). “A máquina não para”: impactos da pandemia da covid-19 sobre a atividade docente na educação básica. (Dissertação de Mestrado), Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná. <https://hdl.handle.net/1884/80774>
- Bozhovich, L. I. (2004a). Developmental phases of personality formation in childhood (I). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 35-54.
- Bozhovich, L. I. (2004b). Developmental phases of personality formation in childhood (II). *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(4), 55-70.
- Bozhovich, L. I. (2023). The Concept of the Cultural-Historical Development of the Mind and its Prospects. (P. Manczak, Trad.). In *Kátharsis*, B. Bianchi, (Org.). (Obra original publicada em: *Soviet Psychology*, 16(1), 5–22, 1977).
- Collares, L. A. C., Moysés, M. A. A. (1994) A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). *Série Ideias*, São Paulo, 23, 25-31.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/amb_a.php?t=008.

- Collares, L. A. C., Moysés, M. A. A. (2010). *Dislexia e TDAH: Uma análise a partir da ciência médica*. Simpósio Internacional “A educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e Outros Transtornos”. (pp. 71- 110). São Paulo, Casapsi Livraria e Editora Ltda.
- Collares, L. A. C., Moysés, M. A. A. (2013). Controle e medicalização da infância. *Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Infância e Juventude*, Rio de Janeiro, 1, 11-21. <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/download/2456/2090>.
- Duarte, N. (2006). A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva* (Florianópolis), 24, 89-110. <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- Eidt, N. M., & Martins, D. R. (2019). Medicalização, uma história antiga: recuperando as relações com o higienismo e a eugenia na sociedade e educação. In: S. C. Tuleski & A. de F. Franco. (2019). *O lado sombrio da medicalização da infância: Possibilidades de Enfrentamento*. (1ª Ed., pp. 13- 36). Rio de Janeiro.
- Evaristo, C. (2017). *Ponciá Vicêncio*. 3ª Edição, Rio de Janeiro: Pallas.
- Facci, M. G. D. (1998). *O psicólogo nas escolas municipais de Maringá: a história de um trabalho e a análise de seus fundamentos teóricos*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, São Paulo.
- Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigostski. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.
- Facci, M. G. D., & Caldas, R. F. L. (2023). Entrevista com a professora dra. Marilda Gonçalves Dias Facci. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-279315>
- Franco, A. de F., et al. (2020). Medicalização da infância: avanço ou retrocesso. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, 31(n. esp.1), 38–59, 2020. Doi: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8289.
- Freitas, G. C. de., Neto, L. A. A., & Avila, C. d'. (2021). Fome no Brasil: a incerteza da comida na mesa em um país assolado pela Covid-19. *Observatório História e Saúde COC/Fiocruz*. <https://www.coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1953-fome-no-brasil-a-incerteza-da-comida-na-mesa-em-um-pais-assolado-pela-covid-19.html?tmpl=component&print=1&page=>.
- Galvão, J. (2023). Cerca de 180 mil crianças não têm acesso à pré-escola no Brasil. *Jornal da USP*. <https://jornal.usp.br/atualidades/cerca-de-180-mil-criancas-nao-tem-acesso-a-pre-escola-no-brasil/>.
- Gracino, E. R., Silva, da R. M., Vaz, J. D A., & Leal, S. R. F. do. (2021). A pandemia e a educação na escola pública: a dualidade do ensino e a diferença das classes sociais. *HISTEDBR ON-line*, 21, 1-21. Doi: 10.20396/rho.v21i00.8665300.

- Gual, J. R. (2023). Os bolsonaristas de dentro do Congresso: “Essa casa é nossa”. *El País - América Internacional*. https://elpais.com/america/internacional/2023-01-09/los-bolsonaristas-desde-dentro-del-congreso-esta-casa-es-nuestra.html#?prm=copy_link.
- Guedes, A. (2022, 14 de outubro). Retorno do Brasil ao Mapa da Fome da ONU preocupa senadores e estudiosos. *Agência Senado*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos>.
- Jesus, C. M. de. (2020). *Quarto de Desejo: Diário de uma favelada. Edição Comemorativa*. São Paulo: Editora Ática.
- Jornal da USP. (2022). *Processo de alfabetização enfrenta desafios após a pandemia*. Site Jornal da USP. <https://jornal.usp.br/atualidades/processo-de-alfabetizacao-enfrenta-desafios-apos-pandemia/>.
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. de R. G., & Rossato, S. P. M. (2022). As queixas escolares: análises a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 6(1), 80–105. <https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64385>.
- Leontiev, A. (2004). O desenvolvimento do psiquismo na criança. In: *O Desenvolvimento do Psiquismo*. (Trad. R. E. Frias, 2 ed). São Paulo: Centauro.
- Lispector, C. (2019). *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Editora Rocco Ltda.
- Lucena, J. E. E. (2016). *O Desenvolvimento da Atenção Voluntária na Educação Infantil: contribuições da Psicologia Histórico Cultural para processos educativos e práticas pedagógicas*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5679>.
- Magalhães, G. M., & Martins, L. M. (2020). Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. *Revista Educação em Questão*, 58(55), 1-21, e-19150. DOI: 10.21680/1981-1802.2020v58n55ID19150.
- 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 e Inovação*, 8(34). <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4325>.
- Secretaria Municipal de Educação (Seduc). Maringá. <http://www.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=secretaria>.
- Martin, S. T. F. (2020). Trabalho Alienado, Capitalismo e a Saúde do Trabalhador Enquanto Processo Histórico e Social. In: S. C. Tuleski et al. *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: refletindo sobre as contradições no interior do capitalismo*. (1 Ed., E-book). Paranaíba-PR: Editora Universitária EduFatecie. 2020.://editora.unifatecie.edu.br/index.php/edufatecie/catalog/book/43

- Martins, L. M. (2008). Introdução aos fundamentos epistemológicos da Psicologia Sócio-Histórica. In: L. M. Martins (Org.). *Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica*. (pp. 33-60). São Paulo: Cultura Acadêmica.
- 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. (2011). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de doutorado), Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP.
- Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, 34(71), 223-239.
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59428>.
- Mello, Z., & Jesus, C. (2023). *112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023*. TV Globo e G1 SP, São Paulo.
<https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>.
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. (Tese de Doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
<https://repositorio.usp.br/item/000947522>, (p. 48-192).
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais. In: E. de R. Tanamachi. et al., (Orgs.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. (1 Ed., Vol. 1., pp; 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M, & Tanamachi, E. de R. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In: A. M. Machado et al. (Orgs.). *Psicologia Escolar: Práticas Críticas*. (1 Ed., Vol. 1., pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012a). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 135-142.
<https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/14.pdf>.
- Meira, M. E. M. (2012b). A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. *Psicologia política*, 12(23), 13-26.
- Meira, M. E. M. (2019). Medicalização na e da educação: processos de produção e ações de enfrentamento. In: S. C. Tuleski, & A. de F. Franco. (2019). *O lado sombrio da medicalização da infância: Possibilidades de Enfrentamento*. (1ª Ed, pp. 225-258). Rio de Janeiro.

- Ministério da Saúde. (2022). Painel Coronavírus. Secretaria de Vigilância à Saúde (SVS): Guia de Vigilância Epidemiológica. <https://covid.saude.gov.br/>.
- Ministério da Saúde. (2023). *Secretaria de Vigilância à Saúde (SVS): Guia de vigilância Epidemiológica*. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde. (saude.gov.br).
- Ministério da Saúde. (2024). *Secretaria de Vigilância à Saúde (SVS): Guia de vigilância Epidemiológica*. Painel de casos de doença pelo coronavírus 2019 (COVID-19) no Brasil pelo Ministério da Saúde.
- Morais, B. P. de. (2022). *Medicalização da Infância: Estudo sobre as Pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Psicologia no Brasil (2010-2020)*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Unioeste. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6321>.
- Noal, D. (2017). *O humano do mundo: diário de uma psicóloga sem fronteiras*. Bauru- São Paulo, 1ª Edição, Astral Cultural.
- Orso, P. J. (2020). O novo coronavírus, a pedagogia histórico-crítica, a sociedade de classes e o internacionalismo proletário. *Revista Exitus*, Conferência, Santarém/PA, 10, 01-54. DOI:10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1432
- Pamplona, N. (2021). *Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet*. Folha de S. Paulo. <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml>
- Pasqualini, J. C. (2006). *Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp).
- Pasqualini, J. C. (2013). Periodização do Desenvolvimento Psíquico à Luz da Escola de Vigotski: A Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento Infantil e suas Implicações Pedagógicas. In A. C. G. Marsiglia. *Infância e Pedagogia Histórico-Crítica*. ((1 Ed, pp. 72-97). Campinas: Editora Autores Associados Ltda.
- Pasqualini, J. C. (2015). Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. *Germinal: Marxismo E educação Em Debate*, 7(1), 200–209. <https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12776>.
- Patto, M. H. S. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos De Pesquisa*, (65), 72–77. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1198>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Editora Intermeios, 4ª Edição.

- Ribeiro, M. I. S. (2019). Medicalização da Educação: Do Destino Pré-Fabricado à Fabricação de Supostos Destinos. *Anais Seminário Internacional A Educação Medicalizada*, 1(1), 848-859.
- Saviani, D. (2021). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 6ª Edição.
- Schnorenberger, P. F. (2021). *A Educação Infantil Pré Escolar no Município de Toledo PR em Tempos de Medicalização da Infância: Reflexões à Luz da Psicologia Histórico-Cultural*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
<https://tede.unioeste.br/handle/tede/5747?mode=full>.
- Serrati, C. S. M., Peretta, A. A. C. e S. (2019). A Arte Pedir Passagem: Em Busca da Desmedicalização da Educação. *Práxis Educacional*, 15(36), 202-223.
<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5865>.
- Silva, C. R. da. (2017). *Análise da dinâmica de formação do caráter e a produção da queixa escolar na educação infantil: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras Unesp/Araraquara.
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_0182c42ecb8c5416ea83d3b06b4e826e.
- Silva, V. (2022, 5 de Setembro). ‘TUDO BEM POR AÍ?’ Yuri morreu fazendo entrega para o iFood. 11 dias depois, sua conta foi desativada por ‘má conduta’. Intercept Brasil.
<https://www.intercept.com.br/2022/09/05/yuri-morreu-fazendo-entrega-para-o-ifood-11-dias-depois-sua-conta-foi-desativada-por-ma-conduta/>.
- Souza, M. P. R. de. (2020). Subsídios - Psicologia e queixas escolares - Parte 1. *Espaço virtual Orientação a queixa escolar (OQE) - Universidade de São Paulo*. OQE - Subsídios - Psicologia e queixas escolares - Parte 01.
- Souza, de R. P. M. (2022). Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 6(1), 40–53.
<https://doi.org/10.14393/OBv6n1.a2022-64383>.
- Tomás, D. N. (2022). *O trato com a queixa escolar na educação infantil em um sistema municipal de ensino: uma análise histórico-cultural*. (Tese de Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara. https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/6058.pdf
- Tuleski, S. C., & Franco, A. de F. (2019). *O lado sombrio da medicalização da infância: Possibilidades de Enfrentamento*. 1ª Ed. Rio de Janeiro.
- UNICEF Brasil. (2022). *Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF*. UNICEF Brasil.
<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>

- Viégas, L. de S. (2021). O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade em movimento: ampliando o debate e construindo a luta coletiva. In: E. C. de Oliveira et al. *Desver o Mundo, Perturbar os Sentidos - Caminhos na Luta Pela Desmedicalização da Vida*. (1 ed, pp. 250-291). Editora da UFBA, Bahia.
- Vieira, A. P. A. (2022). *A Avaliação Psicológica de Crianças que Enfrentam Dificuldades Escolares – proposta a partir da psicologia histórico-cultural*. 1ª Edição. Paranaíba-PR: EduFatecie.
- Vigotski, L. S. (2021a). *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. 1ªEd. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2021b). A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar e a instrução. In: *Psicologia, Educação e desenvolvimento: escritos de L. S. Vigotski*. (Trad. Prestes, Z. & Tunes, E.). São Paulo: 1ª Edição, Editora Expressão Popular, p. 175-207.

Apêndice A – Encontro com a Equipe de Psicólogas da Rede Municipal de Ensino - Educação Infantil

O objetivo do encontro é conhecer as profissionais da Psicologia que atuam na área Escolar e Educacional (Ensino Infantil), considerando as particularidades do cenário pós pandêmico, bem como seu percurso de trabalho e atividades, considerando a importância de sua atuação no processo de escolarização e desenvolvimento das crianças e no contexto de trabalho de todos os participantes da rede ensino.

Questões e Direcionamentos

-Identificação e Formação

- 1) Nome
- 2) Comente sobre sua graduação em Psicologia (instituição, localidade, como foi o processo de formação?). Possui alguma especialização?

-Atuação Profissional

- 1) Qual o tempo de atuação como psicóloga escolar e educacional?
- 2) Participa de algum coletivo, grupo de estudo ou trabalho relacionado a área escolar e educacional?

- Movimentos da Rotina de Trabalho

- 1) Quantos CMEIS são acompanhados pela profissional? Qual quantidade de alunos atendidos? Qual quantidade de professores? (números aproximados)
- 2) Quais as principais demandas dos CMEIS?
- 3) Quais dificuldades são presentes no percurso das psicólogas atualmente (espaço, instrumentos/materiais, locomoção)?
- 4) Existe alguma demanda específica que tenha surgido ou se intensificado pós pandemia?
- 5) Como a presença e atuação das psicólogas é percebida pelos participantes da rotina escolar?
- 6) A pandemia com certeza produziu impactos no desenvolvimento e na organização da vida social de todas as pessoas, mas como e qual é o impacto percebido na escola, principalmente na educação infantil?

Apêndice B – Formulário de Identificação Participantes Entrevistas

- 1) Como gostaria de ser identificada na pesquisa? (nome específico, termo específico etc.)
- 2) Qual a sua idade?
- 3) Como você se autodeclara conforme IBGE:
Negra preta ()
Negra parda ()
Branca ()
Indígena ()
Amarela ()
Prefiro não declarar ()
- 4) Você é natural de? Cidade/Estado
- 5) Quando e onde se formou? Instituição/localidade:
- 6) Possui especialização ou experiência de trabalho que deseja destacar?
- 7) Qual tempo de trabalho/ ano de início como Psicóloga Escolar?
- 8) Gostaria de acrescentar algo ou fazer alguma sugestão para próximos processos de entrevista?

Obrigada por toda contribuição até aqui!