

**A PSICOLOGIA NAS REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA ANÁLISE DA LEI Nº. 13.935/2019 À LUZ DA TEORIA HISTÓRICO-
CULTURAL**

The Public Basic Education Network's Psychology:

An Analysis Of The Law 13.935/2019 Enlightening The Cultural-Historical Theory

Maria Laura Lopes Bertasso¹



<https://orcid.org/0000-0001-6372-3984>

Ricardo Eleutério dos Anjos²



<https://orcid.org/0000-0001-7432-556X>

RESUMO

O artigo analisa os limites e possibilidades de atuação da psicologia escolar e educacional a partir da Lei 13.935/2019. Com base nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético foi possível identificar dois eixos temáticos, quais sejam: a) a relação entre psicologia e educação escolar e as possibilidades de atuação do psicólogo, considerando a tríade forma-conteúdo-destinatário como elemento indispensável para o processo educativo e; b) a especificidade da psicologia escolar e educacional dentro de uma equipe multiprofissional, a partir da categoria atividade. As análises críticas aqui realizadas tiveram os objetivos de contribuir para as discussões sobre a implementação da referida lei nos municípios e estados do país e despertar a classe sobre a

¹ Psicóloga e Mestra em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). E-mail: marialauralopesml@gmail.com

² Psicólogo, mestre e doutor em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

necessidade de formação do psicólogo escolar diante das múltiplas determinações que envolvem o processo de escolarização.

Palavras-chave: Lei 13.935/2019. Psicologia escolar. Psicologia histórico-cultural. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

The article analyzes the limits and possibilities of scholastic and educational psychology function fulfillment based on the Law 13.935/2019. Based on the dialectical and historical materialism methodologic-theoretical assumptions, it was possible to identify two thematic cores being which: a) the relation between psychology and scholar education and the possibilities of the workfield for the psychologist, taking into consideration the content-form-addressee triad as an indispensable element to the educational process and; b) the specificity of educational and scholar psychology inside a multiprofessional team, from the activity category. The critical analysis made here has the objective to contribute to the discussions about the implementation of the referred law in the country's municipal and states and to awake the class about the need of scholar psychologist formation in front of the multiple determinations that involve the schooling process.

Keywords: Law 13.935/2019. Scholar psychology. Cultural-historical psychology. Historical-critical pedagogy.

Introdução

No dia 12 de dezembro de 2019 foi publicada, no Diário Oficial da União, a lei 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. No contexto do tema deste trabalho, trata-se de um marco histórico da luta pela inserção do profissional de psicologia na educação escolar. Com a promulgação dessa lei, inicia-se a luta pela garantia da regulamentação e implementação da nova medida.

Nesse contexto, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), no ano de 2019, apresentou referências técnicas para a atuação da psicologia na Educação Básica e, a partir de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, objetivou produzir informações sobre a relação entre Psicologia Escolar e políticas públicas, centradas em pressupostos que valorizem o cidadão como sujeito de direitos. Assim, o documento se apresenta como um importante meio de orientação à categoria sobre os princípios éticos e democráticos. Por abordagem crítica em Psicologia Escolar se entende aquela atuação que visa à superação de práticas clínicas no contexto educacional que patologizam o processo educativo e culpabilizam o aluno, os pais destes e professores pelo fracasso escolar. A

abordagem crítica em Psicologia Escolar, defendida pelo Conselho Federal de Psicologia, assevera que o psicólogo deve pautar sua atuação numa concepção que defenda o processo de escolarização como síntese de múltiplas determinações (CFP, 2019).

Dessa forma, há que se compreender que a escola é o espaço de articulação de relações sociais e individuais constituído de inter-relações complexas a serem analisadas pelo profissional da psicologia. Fundamentada no mesmo pressuposto, Souza (2010) defende que uma abordagem crítica deve conhecer as várias facetas do processo educativo e compreender que o aspecto psicológico não pode ser um elemento isolado a ser analisado, mas um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização. Portanto, uma Psicologia Escolar crítica, diante da queixa escolar, analisa tal fenômeno em sua totalidade e movimento, o que exige do psicólogo o conhecimento do que se passa dentro da escola, na sala de aula e, sobretudo, sobre o processo de ensino do professor e as implicações para o processo de aprendizagem dos estudantes, sem perder de vista as políticas educacionais que permeiam o funcionamento da escola.

As citadas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos na Educação Básica foram produzidas a partir de discussões realizadas no VI Congresso Nacional de Psicologia (2007) e sistematizadas no Seminário Nacional do Ano da Educação: Profissão na Construção da Educação para Todos (2009). Além desses eventos, as referências técnicas contaram com a participação de psicólogos de diferentes regiões do Brasil que atuam na área da educação, além do documento “Contribuições da Psicologia” para a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). O documento é estruturado em quatro eixos: eixo 1 - Dimensão Ético-Política da Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; eixo 2 – A Psicologia e a Escola; eixo 3 – Possibilidades de Atuação da(o) Psicóloga(o) na Educação Básica; eixo 4 – Desafios para a Atuação da Psicologia na Educação Básica. O documento traz contribuições para a formação de psicólogos que atuam na área da educação, além de evidenciar os desafios desses profissionais diante da lei n.º 13.935/2019.

Não obstante as contribuições apresentadas nas Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos na Educação Básica (CFP, 2019), busca-se, no presente trabalho, produzir aportes teóricos que discutam as possibilidades e limites da atuação do psicólogo escolar em uma abordagem crítica, a partir da lei n.º 13.935/2019. Para tanto, dividiu-se este artigo em duas subseções: em primeiro lugar, analisam-se a relação entre psicologia e educação escolar e as

possibilidades de atuação do psicólogo escolar e, em segundo, faz-se uma análise da especificidade da Psicologia Escolar dentro de uma equipe multiprofissional tal como a referida lei dispõe.

A Relação entre Educação Escolar e Psicologia: Aportes Teóricos para Análise da Lei 13.935/2019

A relação recíproca entre o conhecimento psicológico e a prática pedagógica considera dois aspectos: o primeiro diz respeito à ideia de que tal relação não deve eliminar a diferença substancial que existe entre psicologia e pedagogia. Cada uma dessas ciências apresenta sua própria especificidade, seu próprio objeto de estudo e formas de atuação. Porém, “o que é tema para uma destas ciências aparece como condição na outra” (RUBINSTEIN, 1976, p. 201). Assim, o objeto de estudo da psicologia é o psiquismo e seu desenvolvimento, enquanto os processos de ensino e aprendizagem, bem como as teorias pedagógicas que regem o trabalho educativo, caracterizam-se como condição para tal desenvolvimento. Por outro lado, o objeto de estudo da pedagogia é o processo de educação e suas leis específicas, o processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento do desenvolvimento psíquico – objeto de estudo da psicologia – caracteriza-se como condição para a efetivação do processo educativo (RUBINSTEIN, 1976), fato que mostra a relação significativa entre psicologia e pedagogia na educação escolar.

O segundo aspecto da relação entre psicologia e pedagogia a ser considerado é que a intervenção e a pesquisa psicológica no contexto educacional de modo algum devem ser reduzidas a um receituário ou mera resolução de problemas particulares atinentes aos processos técnicos do trabalho pedagógico. Rubinstein (1976) afirma que a psicologia deve permanecer no seu objeto de estudo e que, quanto mais profundo for o estudo sobre o psiquismo, maior será sua contribuição à educação escolar. Para o autor, a pedagogia receberá da psicologia um aporte tanto maior, quanto mais poderoso, se esta última se desenvolver em seu conteúdo próprio e específico.

Considerando-se os dois aspectos atinentes à relação entre educação escolar e psicologia, discute-se a função social da escola e o papel da Psicologia Escolar nesse processo, à luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Para Saviani (2018), o papel social da educação escolar é a socialização do conhecimento aos alunos, a fim de que estes se apropriem dos conteúdos não cotidianos, como a ciência, a arte e a filosofia, e tenham a possibilidade de

enriquecerem sua cotidianidade e, a partir de tais objetivações, avancem a esferas humano-genéricas (DUARTE, 2013). Para alcançar esse objetivo, a escola deve selecionar os conteúdos clássicos, os conteúdos sistematizados, as objetivações humanas mais ricas de conhecimento e descobrir as formas mais adequadas de transmissão de tais riquezas não materiais (SAVIANI, 2011). Ao desempenhar sua importância política a partir da socialização do conhecimento, a educação escolar contribui para o processo de humanização, ou seja, para o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar especificamente humanas, que só podem ser engendradas no indivíduo por meio do processo dialético entre ensino e aprendizagem, em suas formas gerais e cotidianas, até suas formas caracterizadas pela educação escolar.

Nesse contexto, a psicologia corrobora os pressupostos da pedagogia histórico-crítica acima descritos, ao afirmar seu objeto de estudo, qual seja, o psiquismo. Psiquismo é o reflexo subjetivo da realidade que é formado no cérebro por meio de um sistema funcional complexo, constituído de funções psicológicas tais como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, linguagem, imaginação, emoção e sentimento (LEONTIEV, 2021; MARTINS, 2013).

No caso dos seres humanos, as funções psicológicas elementares saltam qualitativamente de suas formas naturais às formas sociais de comportamento, em razão da mediação da cultura, e nesse processo estruturam-se e complexificam-se. Assim, o psiquismo humano se desenvolve a partir do momento histórico e social em que o ser humano começa a criar e utilizar estímulos artificiais, os signos, o que possibilita o domínio do seu comportamento e de suas formas de agir, sentir e pensar. Essa nova forma de conduta especificamente humana, ou seja, as funções psicológicas superiores estribam-se em formas de agir, sentir e pensar mediadas culturalmente (VIGOTSKI³, 2021a; MARTINS, 2013).

Faz-se necessário dizer que o psiquismo humano não se forma naturalmente, ele é produto de um longo percurso histórico e social. Portanto, estudar o psiquismo significa estudar o ser humano em atividade. Entende-se por atividade o meio/modo pelo qual o indivíduo se relaciona com a realidade, tendo em vista produzir ou reproduzir as condições necessárias à sua sobrevivência física ou psíquica (MARTINS, 2013). Com base em Luria (1979), destacam-se três principais características da atividade consciente do ser humano que a distinguem da atividade adaptativa dos

³ O nome Vigotski é grafado na literatura de várias formas. Neste trabalho utilizaremos a grafia “Vigotski”, porém, quando tratar-se de referência à uma edição específica, será preservada a grafia usada naquela edição.

demais animais: a) a primeira é que a atividade consciente do ser humano não é determinada apenas por necessidades biológicas, mas, sobretudo, por necessidades superiores, formadas a partir da complexidade das relações sociais; b) a segunda característica é que a atividade humana é uma atividade mediada, ao contrário da atividade imediata dos demais animais; c) a terceira se refere ao fato de que a maioria de nossas atividades não é produzida pela hereditariedade, tampouco somente por experiências individuais, mas pela experiência de toda a humanidade, a partir do processo de apropriação das riquezas humanas objetivadas ao longo do percurso histórico, e isso só pode ocorrer por meio do processo de educação.

Portanto, a atenção não atenta, a memória não memoriza, o pensamento não pensa, tampouco a imaginação imagina. Quem se atenta memoriza, pensa, sente e imagina é uma pessoa “de carne e osso”, uma pessoa que tem uma história, que estabelece relações diversas com outras pessoas e com ela mesma. A psicologia, pois, estuda o ser humano em atividade e movimento histórico-social. A atividade social é condição e, ao mesmo tempo, produto dos processos psicológicos. Isso quer dizer que qualquer função se desenvolve e é reestruturada dentro do processo que a realiza (LEONTIEV, 2014). A complexificação da atividade social promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores em suas máximas possibilidades, e “[...] o desenvolvimento das funções, por sua vez, torna possível um desempenho melhor da atividade correspondente” (LEONTIEV, 2014, p. 78).

Assim, em razão da apropriação da cultura, o córtex cerebral humano se tornou capaz de formar novos órgãos funcionais (processos psicológicos). Pode-se, então, afirmar que “[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 34). Essas neoformações se dão em decorrência da atividade humana, e tais estruturas podem não se formar se certas atividades não existirem para determinada pessoa, daí a importância do processo educativo.

As atividades psíquicas de todos os animais formam-se nas condições de vida de cada espécie. As formas de vida que diferenciam a atividade consciente do ser humano da atividade adaptativa dos demais animais são as histórico-culturais de atividade, ou seja, o trabalho e a produção e a utilização dos instrumentos e dos signos. No processo de desenvolvimento histórico, o ser humano modifica os modos de sua conduta e cria formas de comportamento especificamente

culturais. Desse modo, destaca-se, também, a importância de se estudar o conceito de atividade a fim de se compreender a formação e o desenvolvimento do psiquismo humano.

Ao se eleger o conceito de atividade, entende-se que ele não é o objeto de estudo da psicologia, mas o princípio explicativo da formação e desenvolvimento do psiquismo humano. Reiteram-se as palavras de Rubinstein (1976, p. 112) quando afirma que a “[...] atividade não é tema da psicologia [...]”, o tema da psicologia é o psiquismo. A questão está em como estudá-lo: a) a partir de uma manifestação metafísica e *a priori*; b) a partir de uma manifestação biologizante e maturacional/evolucionista; ou c) dentro da atividade em que se forma e se manifesta. A psicologia histórico-cultural segue esse terceiro caminho.

Destarte, viu-se que o psiquismo humano se desenvolve a partir da apropriação e utilização da cultura (VIGOTSKI, 2021a), que a cultura é produto histórico e cultural engendrado a partir da complexidade da atividade humana e que o indivíduo, para se humanizar, necessita se apropriar de tais produções (LEONTIEV, 1978). Eis, aqui, o papel da educação escolar consubstanciado no conceito de trabalho educativo tal como apresentado por Saviani (2011, p. 13): “trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para atingir tal objetivo, o autor salienta que a educação deve identificar os “elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”. (SAVIANI, 2011, p. 13).

No entanto, ao se deparar com o artigo 1º, da lei n.º 13.935/2019, encontra-se um aspecto que pode se configurar, pelo menos, como um impeditivo do processo de desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades. Veja-se: “Art. 1º As redes públicas de Educação Básica contarão com serviços de psicologia e de serviço social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais”. Ao mesmo tempo em que a Psicologia Escolar considera um avanço a implementação de uma lei que (re)abre as portas da escola para a sua atuação, deve, ao mesmo tempo, se posicionar, com vistas às mudanças, contra concepções e ideias oriundas da classe dominante que elaboram determinadas leis que preconizam a manutenção da sociedade. De acordo com o artigo supracitado, os psicólogos devem “atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação”. E quais são, neste momento

histórico, as necessidades e prioridades das políticas educacionais? E qual seria, portanto, o papel da Psicologia Escolar neste cenário?

Iniciar-se-á a partir da primeira questão. Em uma sociedade constituída pelas lutas de classes, as ideias que predominam são as da classe que detém o domínio material dos meios de produção, da classe que possui o poder econômico e, conseqüentemente, o poder político. Nesse contexto, a política se caracteriza como uso de força de uma classe sobre a outra que busca aliar as necessidades da produção aos interesses particulares das classes que dirigem e se beneficiam dessa produção.

Quando se depara com as políticas educacionais, vê-se como o Estado consegue transformar em interesse geral os interesses de uma única classe social. Um exemplo seriam as “velhas novas” propostas de educação por competências que embasam as políticas educacionais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Os esforços despendidos pelo governo acabam por afastar a classe trabalhadora dos conteúdos sistematizados que deveriam ser apropriados na escola, substituindo-os por aquilo que os empresários definem que seja do conhecimento dos futuros trabalhadores (LAVOURA; RAMOS, 2020; SANTOS; ORSO, 2020).

As políticas educacionais têm se centrado no treinamento de indivíduos a fim de satisfazerem os interesses do mercado. O assunto sobre a inserção do indivíduo no mundo do trabalho deve estar na pauta da educação escolar, mas o problema reside na forma como a educação escolar vem tomando posição em relação a essa questão. A redução da educação à formação de competências deve ser objeto premente de análise crítica, visto o empobrecimento manifesto nos fins educacionais, convertidos em meios para uma adaptação passiva dos indivíduos às exigências do capital. O que se mostrou, aqui, foi apenas um exemplo de como são as tais necessidades e prioridades das políticas educacionais. Foge ao alcance deste artigo uma análise sobre a BNCC, sobre a pedagogia das competências, bem como sobre o neoprodutivismo e suas variantes como o neo-escolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo. Para tanto, sugerem-se algumas leituras: (SAVIANI, 2019; MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020).

Como síntese, afirma-se que as necessidades e prioridades das políticas educacionais estão amparadas no lema “aprender a aprender”, analisado por Duarte (2011). O autor identificou quatro posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender”: a) o primeiro posicionamento

valorativo é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas; b) o segundo posicionamento defende a ideia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição ou construção de conhecimentos do que aprender os conhecimentos socialmente produzidos por outras pessoas; c) o terceiro posicionamento valorativo é o de que a atividade educativa deve ser dirigida pelos interesses e necessidades do aluno; e d) o quarto posicionamento é o de que a educação escolar deve levar o aluno a “aprender a aprender”, preparando o indivíduo a acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança.

Diante de tal cenário, passa-se para a segunda questão: qual seria, pois, o papel da Psicologia Escolar? Insiste-se, fundamentado em Rubinstein, (1976) que a maior contribuição da psicologia à educação é o fato de a psicologia permanecer em seu objeto de estudo, o psiquismo. No entanto, concorda-se com Souza (2010) que o psiquismo não pode ser estudado de forma isolada, mas como um dos aspectos que constituem a totalidade do processo de escolarização. Dessa forma, o psicólogo escolar deve compreender que o psiquismo se desenvolve em uma estrutura dinâmica, em movimento por meio da unidade e luta dos contrários, mediatizada por várias determinações como políticas educacionais, materiais didáticos, teorias pedagógicas etc.

Tal como afirma Paulo Netto (2011), a totalidade deve ser compreendida como um complexo constituído por complexos e, portanto, infere-se que o psicólogo escolar deve compreender o psiquismo como um sistema funcional complexo que se forma e se desenvolve nas esferas constitutivas do processo educativo.

Dentro da relação entre educação escolar e psicologia, proposta da presente seção, elencam-se, aqui, vários aspectos que norteariam a atuação crítica do psicólogo escolar frente às políticas educacionais amparadas nas propostas neoliberais e neoconstrutivistas (SAVIANI, 2019). O documento apresentado pelo Conselho Federal de Psicologia com o título “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos na Educação Básica” (CFP, 2019) já indica várias possibilidades de atuação, notadamente em seu Eixo 3, tais como a atuação junto à elaboração do projeto político-pedagógico; a intervenção no processo de ensino-aprendizagem; o trabalho na formação de educadores, na educação inclusiva e com grupos de alunos. O Eixo 4 também destaca alguns desafios para a atuação em psicologia na Educação Básica e apresenta os principais aspectos que devem ser considerados na atuação nas redes de ensino: a compreensão que o psicólogo deve ter sobre a rotina escolar; o entendimento de que a escola deva ser um local privilegiado para a

convivência e inserção social; a atenção às complexidades social, pedagógica e institucional em que são engendradas as problemáticas; a necessidade de se valorizar os professores como agentes principais no processo educacional; a ênfase na capacidade imagética de professores e alunos; bem como a participação nas análises e produções de estratégias ético-político-pedagógicas.

No objetivo de contribuir nas e para as discussões sobre a atuação da Psicologia Escolar e educacional, destaca-se, com base em Martins (2013), uma atuação embasada na relação tripartite entre conteúdo-forma-destinatário. Essa relação foi, pois, a unidade analítica abstraída a fim de se contribuir para a discussão da especificidade da atuação do psicólogo escolar. Ao final desta análise, pretende-se apresentar importantes reflexões que possibilitem uma intervenção na realidade. Além disso, como afirma Paulo Netto (2011), o método busca analisar e transformar a realidade, portanto, todo trabalho embasado no materialismo histórico-dialético carrega não só uma posição acadêmica, mas também e concomitantemente, política!

Ao se defender que a atuação do psicólogo escolar deve ser embasada em uma relação tripartite constituída pelos conceitos conteúdo-forma-destinatário, isso significa dizer que se trata de uma intervenção mediada por três aspectos: a) o que ensinar; b) como ensinar; e c) a quem ensinar. Antes de se prosseguir, é relevante se lembrar o leitor de que se está analisando as relações entre psicologia e educação escolar e, portanto, esta proposta de intervenção está amparada nesse contexto.

Seria oportuno se abrir outro parêntese e se afirmar, com base em Duarte (2011) e Martins (2013), que a psicologia não é uma teoria pedagógica e, por isso, necessita de uma teoria pedagógica que faça a mediação entre psicologia e escola. Dentro da abordagem que se escolheu, qual seja, a teoria histórico-cultural, pode-se, pois, justificar a aproximação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Ambas as teorias têm como base epistemológica o materialismo histórico-dialético e, também, defendem que o desenvolvimento humano não é um fenômeno natural, mas um processo que se engendra a partir da apropriação cultural e da objetivação humana a partir do que foi apropriado.

O Que Ensinar

Defende-se que a atuação da Psicologia Escolar e educacional deve considerar o conteúdo transmitido pela escola, uma vez que seu objeto de estudo, o psiquismo, se desenvolve mediante à qualidade de tal conteúdo. Essa asserção remete à categoria teórico-metodológica referente às relações de reciprocidade entre forma e conteúdo. No entanto, Vigotski realizou várias críticas à psicologia de sua época que dicotomizavam os conceitos de forma e conteúdo. Para essas teorias, uma criança de três anos de idade, por exemplo, teria a mesma forma de pensamento de um adolescente ou adulto; a diferença estaria, simplesmente, no conteúdo do pensamento. A dicotomia se estribava na ideia de que a forma seria um substrato biológico e o conteúdo, social. Portanto, o conteúdo em nada poderia contribuir para a mudança da forma (VYGOTSKI, 1996). Compreende-se que a superação de tal dicotomia entre conteúdo e forma seria uma das primeiras preocupações que o psicólogo escolar deveria ter, principalmente porque a qualidade do desenvolvimento psicológico depende da qualidade do conteúdo cultural internalizado pelo indivíduo.

Diferentemente de tais concepções, Vigotski defende que o conteúdo modifica a forma e a nova forma se apresenta como condição para a apropriação de novos e mais complexos conteúdos. Para o autor (VYGOTSKI, 1996), não se pode esperar o desenvolvimento de uma nova forma sem a internalização de um novo conteúdo. Nesse contexto, Vigotski fala sobre o desenvolvimento da nova forma de pensamento possível na adolescência – o pensamento por conceitos –, que é a nova forma de pensar que capacita o ser humano a representar a realidade para além de sua aparência superficial. Para discutir a concepção dialética que defende o pressuposto de que o conteúdo modifica a forma e a forma se torna condição para a apropriação de novos conteúdos, pode-se sintetizar tal pensamento a partir de duas referências de Vigotski: a educação escolar, ao transmitir os conteúdos sistematizados, torna-se fonte do desenvolvimento do pensamento por conceitos (VYGOTSKI, 2001) e, conseqüentemente, o pensamento por conceitos possibilita a apropriação das diversas esferas do conhecimento de maneira aprofundada (VYGOTSKI, 1996).

O conteúdo muda a forma e a nova forma engendrada pelo conteúdo é condição para a apropriação de conteúdos mais complexos, assim, importa-nos perguntar o seguinte: o que ensinar? Qual seria o conteúdo que a educação escolar deveria socializar? E por que o psicólogo escolar deve se ocupar desse assunto? Em primeiro lugar, é importante se dizer que, para a pedagogia histórico-

crítica, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2011, p. 14). Saber sistematizado não é qualquer tipo de conhecimento, ele refere-se ao saber elaborado, não cotidiano, metódico, conteúdo clássico. A escola deve ensinar esse tipo de conhecimento.

Ao defender essa ideia, Saviani (2011) apresenta três palavras que os gregos utilizam para se referirem ao conhecimento: *Doxa*, *Sophia* e *Episteme*. *Doxa* quer dizer um conhecimento oriundo do saber do senso comum, do cotidiano que é transmitido às demais gerações por meio dos contos. *Sophia* trata-se do conhecimento gerado na prática, na experiência de vida, em que os mais velhos é quem deveriam ensinar os mais novos. *Episteme* refere-se ao saber sistematizado, ao saber não cotidiano. Esse tipo de conhecimento é o que deveria ser transmitido pela escola. Os saberes *Doxa* e *Sophia* não justificam a existência da escola. Para o autor, esse tipo de conhecimento é transmitido e apropriado no dia a dia dos seres humanos, independentemente da escola. Por outro lado, o conhecimento *Episteme* é um tipo de saber que justifica a existência da escola. Assim, cabe à escola o papel de socializar os conteúdos sistematizados.

Os conhecimentos cotidianos derivados da experiência de vida cotidiana não são dispensáveis no processo de desenvolvimento humano. Há um equívoco em se pensar que, ao transmitir os conteúdos sistematizados, a escola estaria repelindo a cotidianidade do aluno. Ao transmitir os conteúdos sistematizados, a escola instrumentalizará o aluno a fim de que este conduza, de forma consciente, sua vida cotidiana. Assim, o indivíduo deixará, mesmo que momentaneamente, de ser levado pela vida cotidiana e terá a possibilidade de conduzir sua vida para além do utilitarismo, pragmatismo e imediatismo da cotidianidade.

Dessa forma, entende-se que a Psicologia Escolar deva defender e contribuir para que haja o encontro do aluno com o conhecimento sistematizado, uma vez que a qualidade do conteúdo determina a qualidade do desenvolvimento psicológico (MARTINS, 2013). Desenvolvimento psicológico implica o surgimento de estruturas novas da consciência, o autodomínio da conduta, novas formas de agir, sentir e pensar que não podem ser engendradas sem a mediação de conteúdos culturais complexos que possibilitem tal desenvolvimento, não à toa, Vigotski (2001) afirma que o bom ensino é aquele que precede o desenvolvimento e o conduz. Eis, aí, a dialética entre forma e conteúdo que deve pautar a prática do psicólogo escolar, seja na análise de políticas educacionais,

materiais didáticos, formação docente, produção de projetos políticos pedagógicos, trabalhos com grupos de alunos etc.

Como Ensinar

Com base na pedagogia histórico-crítica, não há “um como ensinar”, porque a forma do ensino dependerá de condições concretas que possibilitem ou não determinadas formas de ensinar. Saviani (2011, p. 13) assevera que a forma adequada de transmissão de conhecimento dependerá da “[...] organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos)” necessários para que o processo educacional ocorra. Portanto, o como ensinar dependerá do tempo, das condições concretas da escola, da formação do professor; em suma, são múltiplas determinações.

O psicólogo escolar deve superar o psicologismo do processo de escolarização e, para tanto, deve compreender os vários aspectos que constituem tal processo. Um deles é o conhecimento das teorias pedagógicas que orientam a prática escolar. Sem esse conhecimento, o psicólogo nada (ou quase nada) poderá contribuir quanto às formas de ensinar, uma vez que as teorias pedagógicas servem de base para essa atividade.

Conforme já anunciado, a lei n.º 13.935/2019 afirma que o psicólogo deve atuar a partir dos interesses contidos nas políticas educacionais, e, quando se trata de formas de ensino, tais políticas se embasam em teorias pedagógicas que, em última instância, defendem que a forma de ensino deve ser pautada nos interesses cotidianos do aluno e na adaptação destes à lógica do mercado, à empregabilidade (LAVOURA; RAMOS, 2020). Dessa forma, o psicólogo não pode apenas interpretar o processo educativo à luz da psicologia, mas deve articular tal conhecimento a outras determinações, nesse caso, a determinação das teorias pedagógicas que embasam as propostas apresentadas pelas políticas educacionais, e propor mudanças, avanços, reformulações em projetos político-pedagógicos, com base no campo de conhecimentos oriundos da psicologia escolar crítica.

O como ensinar, ou seja, as formas de ensinar são determinadas pelas condições concretas da escola, e o psicólogo não pode se furtar desse fato. Quando se pensa em uma teoria, seja ela pedagógica ou psicológica, reflete-se em como aplicá-la na prática, pensa-se a prática a partir da

teoria, no entanto Saviani (2011) assevera que se deve fazer, também, o movimento contrário, isto é, pensar a teoria a partir da prática. Esse movimento dialético permite se enxergar as condições concretas da escola, das políticas educacionais e as possibilidades concretas e os limites de aplicação de nossas propostas teóricas. O autor nos chama a atenção para o fato de que o não conhecimento da prática e das condições concretas da escola significaria, ao mesmo tempo, um frágil conhecimento teórico, um conhecimento inconsistente da teoria. Assim, o psicólogo não pode apenas apresentar um receituário para professores, alunos, gestores, pais, sem considerar a realidade concreta da escola e da comunidade.

Ao levar em consideração que as propostas das políticas educacionais – por meio das quais a atuação do psicólogo deve se pautar conforme a lei n.º 13.935/2019 – são precárias, acríticas e pragmáticas, isso criaria obstáculos para o desenvolvimento da teoria. Saviani (2011, p. 91) afirma que esse fenômeno ocorre em um duplo sentido:

[...] num primeiro sentido, na medida em que, se a prática que fundamenta a teoria e que opera com seu critério de verdade e sua finalidade tem um desenvolvimento precário, enfrentando no âmbito de sua materialidade entraves complexos, ela coloca limites à teoria, dificultando o seu avanço; num segundo sentido, na medida em que as condições precárias da prática provocam a teoria a encontrar as formas de compreender esses entraves e, ao compreendê-los, buscar os mecanismos efetivos e, portanto, também práticos, formulando-os com a clareza que a teoria exige, tendo em vista a sua mobilização para a transformação efetiva dessas mesmas condições.

Assim, como já abordado neste artigo, a lei n.º 13.935/2019 dispõe, em seu art. 1º, que os serviços de psicologia devem atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, e isso pode se configurar em obstáculos para a atuação crítica em Psicologia Escolar, uma vez que as políticas educacionais têm como base teorias pedagógicas que legitimam o esvaziamento do conteúdo sistematizado, a desvalorização do trabalho docente e a precarização da escola pública em favor das iniciativas privadas (MALANCHEN; MATOS; ORSO, 2020). Por outro lado, tais entraves se configuram em desafios para o trabalho da psicologia, principalmente em sua atuação na formação docente, no auxílio da produção de projetos político-pedagógicos bem como na mobilização para transformações efetivas dessa precariedade oriunda das ideias hegemônicas amparadas na lógica do capital.

Dentro do assunto sobre “como ensinar”, não obstante os aspectos apresentados, é possível se analisar algumas possibilidades de atuação da Psicologia Escolar referentes às contribuições que essa ciência pode oferecer. Com base em Vigotski (2001), apresentam-se dois pontos: o primeiro seria a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento em seu aspecto temporal; o segundo seria a discussão sobre os dois níveis de desenvolvimento traçados pelo autor: o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente.

Uma das contribuições psicológicas que se poderia apresentar no âmbito do “como ensinar” é a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psicológico. Diferentemente das propostas oriundas das pedagogias hegemônicas, tanto a pedagogia histórico-crítica quanto a psicologia histórico-cultural defendem que o ensino é a mediação entre a aprendizagem e o desenvolvimento humano e isso quer dizer que ele, o ensino, deve preceder o desenvolvimento e impulsioná-lo. Eis, portanto, o aspecto temporal dessa primeira observação: Vigotski (2001) afirma que ensino e desenvolvimento não são aspectos independentes, tal como defendia Piaget, tampouco são aspectos idênticos, como postulava James. Trata-se de uma relação dialética entre o fato de que o ensino é condição para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Essa ideia é encontrada também em Saviani (2011), quando afirma que o trabalho educativo é o ato direto e intencional de transmissão de conhecimento ao aluno a fim de contribuir para o processo de humanização.

Com isso, outra contribuição da psicologia, interligada à primeira, é o estudo dos conceitos de nível de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento iminente. De acordo com Vigotski (2001), para se compreender, de fato, a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento psicológico, é necessário se partir da ideia de que o aluno não chega à escola vazio, como uma tábula rasa. Ele chega com conhecimentos do cotidiano e já apresenta um nível de desenvolvimento que é produto do que conquistou até o momento. A esse nível Vigotski denomina de nível de desenvolvimento real, ou seja, trata-se de um nível de desenvolvimento das funções psicológicas da pessoa já alcançado, já edificado. No entanto, o autor defende que a educação escolar não deveria se pautar pelo “ontem” da criança, isto é, somente pelo que ela já conquistou. Partindo-se do pressuposto de que o ensino precede o desenvolvimento e o conduz, importa que a educação escolar se pautar pelo “amanhã” do aluno, pelas possibilidades do vir a ser de sua formação. Para tanto, essa educação deve atuar em um nível que está em vias de desenvolvimento, um nível ainda não efetivado, mas que está prestes a ser desenvolvido, podendo ser identificado por aquilo que a pessoa

realiza com a ajuda do professor ou pela imitação. A esse nível ainda não conquistado, mas que está em vias de desenvolvimento, Vigotski denominou de zona de desenvolvimento iminente.

O como ensinar, portanto, deveria se pautar no ensino direto e intencional (SAVIANI, 2011) não dos conteúdos cotidianos do aluno, mas dos conteúdos sistematizados, não cotidianos, por aqueles conteúdos que o aluno ainda não domina dentro da esfera da ciência, da arte e da filosofia (DUARTE, 2013). Ao defender esses pressupostos, a Psicologia Escolar estaria a serviço de uma práxis pedagógica libertadora, emancipadora, a serviço da classe trabalhadora que necessita se apropriar de tais conteúdos para se libertar. Saviani (2019) afirma que o dominado só poderá se libertar se ele dominar o que os dominantes dominam. Entendemos que, ao defender o ensino e a aprendizagem dos conteúdos sistematizados, isso não significa dizer que o conhecimento, por si só, pode mudar as condições concretas da sociedade capitalista. No entanto, defende-se que, sem esses conhecimentos, impossível seria o desenvolvimento de uma concepção de mundo que pudesse enfrentar esses entraves e pensar em formas de emancipação humana. Eis aí a importância política da Psicologia Escolar.

A Quem Ensinar

Conhecer o aluno é tão importante quanto conhecer os métodos de ensino, elaborar projetos político-pedagógicos e desenvolver novas propostas didáticas. Uma das mais importantes contribuições da psicologia à educação escolar é possibilitar o conhecimento sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, constituindo-se, assim, em condição fundamental para o trabalho educativo. A teoria da periodização do desenvolvimento psíquico deve ser compreendida em um âmbito de totalidade, não apenas como uma classificação para ser identificado em qual fase a criança está. Os estágios do desenvolvimento da criança e o seu conteúdo se alteram e se produzem historicamente, isso quer dizer que a idade cronológica não determinará o seu período de desenvolvimento, pois cada criança apresenta uma relação social (PASQUALINI, 2016).

A teoria da periodização do desenvolvimento psicológico não é caracterizada por etapas fixas do desenvolvimento, e cada etapa teria um aspecto particular e uma atividade pré-estabelecida. Ela é um plano de desenvolvimento, isso quer dizer que é um plano humano, que tem como ponto

de chegada a atividade de trabalho (momento em que o ser humano consegue transformar a realidade para ser capaz de suprir as suas necessidades e, ao mesmo tempo, de provocar mudanças na sua natureza interna). Ela não acontece de forma natural nos indivíduos; as atividades não estão na vida da criança, adolescente e adultos, mas são atividades importantes às quais eles deveriam ter acesso no decorrer da sua vida, para, assim, poderem desenvolver as suas funções psíquicas nas suas máximas possibilidades (PASQUALINI, 2016).

A criança, quando nasce, é uma candidata à humanização. Para que isso ocorra, ela depende das apropriações que lhe são oportunizadas e das mediações dentro da sua atividade. Elkonin (2012), com base nos estudos de Vigotski e Leontiev, apontou três épocas do desenvolvimento humano: a primeira infância, a infância e a adolescência. Em cada época há dois períodos interligados: no primeiro período encontram-se as atividades desenvolvidas no sistema “criança-adulto social”, nas quais têm lugar a orientação predominante dos sentidos fundamentais da atividade humana e a assimilação dos objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; o segundo período caracteriza-se pelas atividades no sistema “criança-objeto social”, em que se destaca a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, ou seja, a assimilação de procedimento de ação com os objetos. Cada um desses períodos apresenta uma atividade-guia (ou dominante): no primeiro ano de vida: a atividade de comunicação emocional direta; primeira infância: atividade objetual manipulatória; idade pré-escolar: atividade de jogos de papéis; idade escolar: atividade de estudo; adolescência inicial: atividade de comunicação íntima pessoal; adolescência: atividade profissional/de estudo.

As atividades são dominantes em determinados períodos e em outros não. Na vida, surgem novos tipos de atividade, e seu surgimento e conversão em atividades-guia (ou dominantes) não eliminam as atividades anteriores, mas mudam seu lugar nas relações que o indivíduo tem com a realidade. Esse processo deve ser compreendido em sua dialeticidade, o que implica reconhecer que o desenvolvimento psíquico se liga às condições objetivas de organização social, compreendendo rupturas, crises e saltos qualitativos que provocam mudança na qualidade da relação do indivíduo com o mundo. Implica reconhecer a presença de contradições entre os velhos e os novos interesses da criança, além da indispensável relação entre o ser mais desenvolvido, o adulto, e o ser em desenvolvimento, a criança.

No contexto da periodização do desenvolvimento humano, o trabalho é a atividade adulta que serve de referência para a análise do desenvolvimento da atividade infantil e adolescente. Um período começa a ser gestado ainda no interior do período antecedente. Na primeira infância, a comunicação emocional direta (relação criança-adulto social) é a atividade que mais promoveria o desenvolvimento no período do nascimento da criança até o seu primeiro ano de vida. Já a atividade manipulatória-objetal (relação criança-objeto social) seria a atividade principal do final do primeiro ano de vida da criança até mais ou menos os três anos de vida. Essa atividade se dá por meio da discriminação dos objetos e as suas funções (ELKONIN, 2012).

O período da infância deveria ter acesso à atividade de jogos de papéis (3-6 anos) e é caracterizado por ser uma fase na qual a criança tenta reproduzir as mesmas atividades das pessoas que a rodeiam, por meio do jogo de papéis e brincadeiras. Sendo assim, o conteúdo da brincadeira é caracterizado como a percepção da criança com o mundo social, atividade esta que possibilita o desenvolvimento da imaginação e do autodomínio da conduta. Já a atividade de estudo é outra atividade dominante para o período da infância (6-10 anos aproximadamente), na qual a criança começa a assimilar alguns conhecimentos de forma sistematizada, ou seja, para conhecer o que os adultos conhecem (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

O período da adolescência é caracterizado por ser uma etapa de transição da infância e a vida adulta. É nesse momento que se forma a adultez - uma transição para formas mais desenvolvidas de conduta, num processo de superação por incorporação e não como uma simples recapitulação do vivido na infância. A atividade dominante nesse período é a comunicação íntima pessoal, que é caracterizada por ser o momento de estabelecimento de relações sociais, ou seja, os adolescentes reproduzem, entre eles, as relações existentes entre os adultos. É um momento de desenvolvimento da autoconsciência. Essas relações são estabelecidas sobre a base de normas morais e éticas encontradas nas relações entre os adultos, e servem como mediadoras do comportamento dos adolescentes. Outra atividade dominante nesse período é a atividade de estudo/profissional, caracterizada pelo momento em que o adolescente estuda para preparar-se para o futuro profissional (ELKONIN, 2012; PASQUALINI, 2016).

O conhecimento dos períodos de desenvolvimento psicológico poderá auxiliar a equipe multiprofissional a produzir estratégias de ensino e aprendizagem bem como elaborar projetos político-pedagógicos que superem uma visão naturalizante do desenvolvimento humano. Tal como

afirmou Vigotski (2021, p. 173), “Estamos falando de mudar a abordagem psicológica de sua dominação biológica para uma abordagem psicológica humana histórica”. Eis aí a luta que a Psicologia Escolar deve travar diante das necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação.

Em linhas gerais, esta seção analisou as contribuições da Psicologia Escolar a partir das categorias conteúdo-forma-destinatário. Na próxima seção será analisada a relação entre a categoria atividade e a atuação da psicologia dentro da equipe multiprofissional, tal como dispõe a lei 13.935/2019.

A Relação entre a categoria Atividade e a atuação da Psicologia Escolar na Equipe Multiprofissional: Uma Análise Teórico-Methodológica da Lei 13.935/2019

A referida lei levanta a necessidade de o psicólogo e o assistente social atuarem juntos a uma equipe multiprofissional, o que indica um avanço ao se comparar com as tentativas de alguns projetos de lei de retirarem esses profissionais do campo da educação. Outro aspecto importante que se encontra na lei é que a equipe multiprofissional deve atuar em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, porém, como já salientado, essa atuação necessita de uma abordagem crítica, uma vez que as políticas educacionais têm, cada vez mais, defendido propostas contraditórias à ideia de maior qualidade do processo educacional, suprimindo as necessidades e interesses do mercado de trabalho - “[...] sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes” (SAVIANI, 2008, p. 440).

Vale, também, se destacar que a referida lei, em seu art. 1º, § 2º, afirma que o trabalho da equipe multiprofissional deverá “considerar” o projeto político-pedagógico das redes de Educação Básica bem como dos seus estabelecimentos de ensino. A palavra “considerar” não engloba, ao ver deste artigo, uma atuação ativa no processo de elaboração, mas está mais voltada a uma atuação que deva seguir os preceitos dos projetos pré-estabelecidos. Conforme as “Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogos na Educação Básica” (CFP, 2019), uma das especificidades da psicologia seria participar da elaboração do projeto político-pedagógico. Além disso, a própria resolução do

CFP 013/2007 afirma que o psicólogo escolar deve, em conjunto com a equipe, colaborar “[...] com o corpo docente e técnico na elaboração, implantação, avaliação e reformulação de currículos, de projetos pedagógicos, de políticas educacionais e no desenvolvimento de novos procedimentos educacionais”. Não obstante a conquista da lei 13.935/2019, a luta pela inserção dos serviços de psicologia, em sua totalidade, nas redes públicas de educação, não terminou, cabendo aos conselhos e profissionais da área discutirem sobre seu papel na equipe multiprofissional.

Considerando, portanto, os desafios de uma atuação dentro de uma equipe multiprofissional, esta seção discute o conceito de trabalho como uma atividade vital, consciente e coletiva dos seres humanos. Destacam-se os aspectos psicológicos dessa atividade bem como a necessidade de todos os participantes dessa equipe conhecerem as funções de cada profissional. Por fim, defende-se uma formação acadêmica e continuada de psicólogos escolares para que, de fato, sua tarefa seja realizada de forma crítica, emancipadora e desenvolvente. Para tanto se embasa nos pressupostos de Leontiev (1978; 2021) a partir de sua teoria da atividade.

Todos os animais têm uma atividade vital, uma atividade que garante sua própria sobrevivência e a da sua espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital se difere das atividades dos demais animais por ser uma atividade consciente que garante não apenas a sobrevivência biológica da espécie humana, mas também a sobrevivência do gênero humano, ou seja, da cultura, das objetivações genéricas produzidas ao longo do percurso histórico-cultural. A atividade vital dos seres humanos, diferentemente das atividades dos demais animais, não se caracteriza pela adaptação à natureza mas pela transformação da natureza com vistas à criação de meios para a satisfação de suas necessidades. Portanto, essa atividade, ao mesmo tempo em que transforma a natureza externa, também altera a natureza interna, a subjetividade humana. Essa atividade vital é o trabalho (DUARTE, 2013; LEONTIEV, 1978).

O trabalho, como atividade especificamente humana, é mediado por instrumentos de trabalho e pela linguagem, ou, na expressão de Vygotski (2013), mediado por instrumentos técnicos e instrumentos psíquicos, os signos. Dessa forma, o trabalho é uma atividade não apenas mediada por instrumentos, mas, simultaneamente, pelas relações sociais; trata-se, tal como afirmou Leontiev (1978), de uma atividade coletiva em que o ser humano entra em determinada relação com a natureza e com os membros de dada sociedade. O trabalho é, portanto, uma atividade

originariamente social substanciada pela cooperação entre os indivíduos e que implica em uma divisão técnica das funções do trabalho.

Marx escreve: “Na produção, os homens não agem apenas sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades. Para produzir, entram em ligações e relações determinadas uns com os outros e não é senão nos limites destas relações e destas ligações sociais que se estabelece a sua ação sobre a natureza, a produção. (LEONTIEV, 1978, p. 75).

Para explicar a citação, Leontiev analisa a estrutura da atividade humana em condições de trabalho coletivo. Por ser uma atividade consciente, o trabalho implica intencionalidade, ou seja, o ser humano antecipa mentalmente o produto de suas ações, e essa antecipação mental – essas representações imagéticas da realidade objetiva – orienta as formas de agir, sentir e pensar dos indivíduos. Leontiev exemplifica esse processo a partir da atividade da caça: “A certos indivíduos, por exemplo, incumbe a conservação do fogo e a preparação das refeições, a outros, a procura de alimento. Entre as pessoas encarregadas de caça coletiva, umas têm por função bater a caça, outras espreitá-la e apanhá-la” (LEONTIEV, 1978, p. 76).

Dessa forma, a atividade consciente do ser humano é subdividida em ações que estão ligadas indiretamente ao motivo da atividade. O exemplo de Leontiev (1978) mostra muito bem esse processo: os membros daquela sociedade apresentaram uma necessidade, a de alimentação. Assim, organizaram-se em funções distintas, cada uma das quais contendo distintos fins, mas que, na totalidade, no ponto de chegada, todos supririam aquela necessidade. As diversas ações estão indiretamente ligadas ao motivo da atividade (matar a fome), eis aí a especificidade da atividade consciente humana. Conservar o fogo, afugentar a presa ou esconder-se entre os arbustos a fim de capturar a presa assustada por aqueles que as afugentaram não supre a necessidade de se alimentar. Esses indivíduos só conseguiram suprir suas necessidades porque houve um trabalho coletivo, consciente, e o conjunto de distintas ações possibilitou a concreção daquilo que foi produzido idealmente (no mundo das ideias). Caso algum membro dessa coletividade desconhecesse o trabalho do outro bem como sua função específica nessa complexidade de ações interdependentes, talvez não conseguissem atingir o fim proposto. Na expressão de Leontiev (1978; 2021), essas ações não teriam sentido algum, uma vez que o conceito de sentido está ligado à relação consciente entre os fins de uma ação e o motivo da atividade.

Os pressupostos são aportes teóricos para se pensar na atuação do psicólogo escolar em uma equipe multiprofissional. Em primeiro lugar, destaca-se que uma atividade busca suprir necessidades de alguma coisa; Leontiev (1978) denomina essa “alguma coisa” de motivo da atividade. E, aqui, volta-se à lei 13.935/2019, que, em seu artigo 1º, afirma que o trabalho da equipe multiprofissional deve “[...] atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação [...]”. Ora, de acordo com Leontiev, necessidade é uma abstração e deve ser acompanhada de um objeto que supra essa necessidade, ou seja, necessidade é sempre de algo. E qual é o objeto que suprirá as tais “necessidades e prioridades” das políticas educacionais? O objeto está oculto no texto e o psicólogo deve analisar o “subtexto” uma vez que “por trás de cada enunciação existe uma tarefa volitiva” (VIGOTSKI, 2001, p. 342-343).

Entende-se que essa ocultação do objeto da necessidade das políticas educacionais pode levar às ações alienadas, sem sentido, eximindo da análise crítica do psicólogo escolar as verdadeiras intenções das políticas hegemônicas aqui já anunciadas. Mas, para isso, o psicólogo deve conhecer o contexto, ou, nas palavras de Vigotski (2001), o subtexto que só pode ser encontrado a partir de uma análise do “discurso” contido nessas políticas. Nessa mesma linha de pensamento, para Volóchinov (2017, p. 95), “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos”. Assim como o signo reflete a realidade objetiva, ele pode, também, refratar a realidade e a luta de classes - é o que determina a refração da existência no signo ideológico, uma vez que a ideologia se torna um instrumento de dominação de classe. A classe dominante apresenta suas ideias como se fossem cabíveis para todos e “tende a atribuir ao signo ideológico um caráter eterno e superior à luta de classes, bem como a apagar ou ocultar o embate das avaliações sociais no seu interior, tornando-o monoenfático” (VOLÓCHINOV, 2021, p. 113).

A refração da realidade contida na lógica do capital cria um efeito de apagamento da necessidade de se discutir uma política que tem grandes impactos na sociedade. Mas, esse silenciamento (ORLAND, 2007) leva a significar em outro lugar, ou seja, trata-se de um ato político de se colocar em palavras alguns conteúdos e, ao mesmo tempo, silenciar outros. Dessa forma, “[...] como o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos. Isso produz um recorte necessário no sentido. Dizer e silenciar andam juntos [...] o silêncio recorta o dizer. Essa é uma dimensão política” (ORLANDI, 2007, p. 53). Desse modo, neutralizam-se os sentidos, incitando-se o destinatário a

concordar com o que está sendo transmitido pelo enunciador. No caso da referida lei, a ocultação das necessidades e prioridades das políticas educacionais pode obstaculizar a percepção dos psicólogos escolares que correm o risco de reproduzirem a atuação adaptativa e culpabilizadora do aluno, da família deste ou dos professores, diante do fracasso escolar.

De acordo com Vigotski (2001, p. 343), “[...] na análise psicológica de qualquer enunciado só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: a sua motivação”. Assim, defende-se que a referida lei que dispõe sobre os serviços de psicologia na rede pública de Educação Básica deve ser analisada criticamente quanto aos seus verdadeiros motivos, uma vez que – relembrando-se – ela afirma que os psicólogos e assistentes sociais devem atender aos interesses e necessidades das políticas educacionais. De acordo com Saviani (2008), as necessidades e prioridades das políticas educacionais hegemônicas estão amparadas em ideias que defendem o enfraquecimento do Estado, o sucateamento da educação pública em favor da privatização e de parcerias público-privadas bem como o esvaziamento dos conteúdos sistematizados aos alunos da classe trabalhadora e o incentivo ao empreendedorismo e empregabilidade (ou seja, à adaptação à lógica do mercado). O psicólogo escolar que não compreender esses motivos reproduzirá, de forma alienada, os interesses da classe dominante e, ao mesmo tempo, será incongruente com as propostas do próprio Conselho Federal de Psicologia.

O segundo ponto que se destaca é que, tal como na atividade de caça, cada membro daquela coletividade necessitou ter consciência de sua função e da função do outro para que o trabalho fosse efetivado (LEONTIEV, 1978). Considera-se que cada membro da equipe multiprofissional deva conhecer, primeiramente a especificidade de sua atuação nas redes públicas de Educação Básica, mas também a função do outro (mesmo que de forma panorâmica), a fim de que haja, de fato, a concreção de uma atividade consciente. Se o psicólogo se isolar em seus conhecimentos e não considerar criticamente as políticas hegemônicas em educação, o projeto político-pedagógico da rede e de seus estabelecimentos de ensino e se ele desconhecer as teorias pedagógicas que servem de base para as propostas político-educacionais etc., seu trabalho dentro da escola se resumirá em reproduzir historicamente o modelo clínico na escola, isolando, de sua análise, as múltiplas determinações do fenômeno educativo. Ademais, num movimento dialético, o psicólogo deve permanecer em seu objeto de estudo – o psiquismo e as leis de seu desenvolvimento – e deve

socializar esse conhecimento aos demais membros da equipe multiprofissional, a fim de deixar clara a especificidade de seu trabalho dentro da totalidade que engloba o processo de escolarização.

Para que a asserção seja uma realidade, faz-se necessária a luta por uma formação acadêmica sólida em Psicologia em geral e em Psicologia Escolar e Educacional, em particular. Isso demanda a reformulação dos projetos pedagógicos e, por consequência, da grade curricular e das horas de estágios em Psicologia Escolar das faculdades de Psicologia no Brasil bem como um programa estruturado de formação continuada do profissional em Psicologia Escolar e Educacional (CFP, 2019).

Considerações Finais

Deixa-se claro, aqui, que não se é contra a lei 13.935/2019, pelo contrário, ela é produto dos esforços políticos de muitos órgãos, como o Conselho Federal de Psicologia e a ABRAPEE, por exemplo. As análises críticas aqui realizadas tiveram os objetivos de contribuir para as discussões de sua implementação nos municípios e estados do país e despertar a classe sobre a necessidade de o psicólogo escolar conhecer as múltiplas determinações que envolvem o processo de escolarização. A lei é uma porta que se abre para o que se pode denominar de o retorno da psicologia nas esferas educacionais, no entanto, sem uma análise crítica, poderá ser uma porta aberta de trabalho para profissionais que não escolheram esse campo de atuação e que podem, sem uma formação adequada, reproduzir o modelo clínico na escola e contribuir para a adaptação do indivíduo à lógica do capital, concretizando os objetivos das políticas hegemônicas em educação.

Referências

BRASIL. **Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 11 dez. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **A (o) psicóloga (o) e assistente social na rede pública de Educação Básica**: orientações para regulamentação da Lei 13.935, de 2019. / Conselho Federal de Psicologia e Conselho Federal de Serviço Social. – 1ª Ed. – Brasília: CFP, 2020.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **PLs em tramitação no Congresso Nacional ameaçam a presença de profissionais da Psicologia e Serviço Social na rede pública de Educação Básica**. Conselho Federal de Psicologia, 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/pls-em-tramitacao-no-congresso-nacional-ameacam-a-presenca-de-profissionais-da-psicologia-e-servico-social-na-rede-publica-de-educacao-basica/>

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Pesquisa Violência e Preconceitos na Escola**. Organizadores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (Fenpb); Autores: Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) ...[et al.]. – Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2018.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica/ Conselho Federal de Psicologia**. – Brasília: CFP, 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) na Educação Básica** / Conselho Federal de Psicologia. 2. Ed. Brasília: CFP, 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 013/2007**. Definição das especialidades a serem concedidas pelo Conselho Federal de Psicologia, para efeito de concessão e registro do título profissional de especialista em psicologia.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. **Educar em Revista**, (43), 2012, 149-172.

LAVOURA, T. N.; RAMOS, M. N. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional curricular**. Campinas, SP.: Editora Autores Associados, 2020. p. 47-62.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência, personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 59-83

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**: introdução evolucionista à psicologia. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

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

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 63-90.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. 1ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicología general**. México: Grijalbo, 1976.

SANTOS, S. A.; ORSO, P. J. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a base nacional curricular**. Campinas, SP.: Editora Autores Associados, 2020. p. 161-178.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. São Paulo, Autores Associados, 2019.

SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtorno de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: ANGELUCCH, C. B.; SOUZA, M. P. R. **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. 2.ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-67.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. Volume 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **História das funções mentais superiores**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021a.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madri: Visor e MEC, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

Recebido em: 10/06/2022

Aceito em: 04/07/2022

Publicado em: 12/07/2022