

Notas sobre as relações entre escola, família e sociedade na formação da atividade de estudo

Notes about relationships between school, family and society in the formation of study activity

*Cárita Portilho de Lima*¹

*Marie Claire Sekkel*²

RESUMO

Assumindo como fio condutor de sua análise a formação da atividade de estudo, a partir das determinações da relação escola-família-sociedade, este ensaio tem como objetivo defender a necessidade de que a compreensão deste fenômeno, no âmbito da Educação Escolar brasileira, demanda a construção de interpretações sobre as repercussões da conjuntura político-social-cultural nas relações escolares. Para tanto, adotamos como ponto de partida as tessituras teóricas sobre a constituição da atividade de estudo, no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural soviética, de modo a identificar determinantes particulares-universais essenciais para a interpretação deste fenômeno no contexto brasileiro atual. Em síntese, as análises buscam evidenciar como a dinâmica de ruptura-continuidade, característica da história brasileira, produz engendramentos sociais que, na atualidade, fortalecem as contradições e acirram as dificuldades históricas postas ao desenvolvimento da atividade de estudo no contexto das instituições escolares brasileiras. Por fim, defendemos que as crises sociais da atual conjuntura também guardam um potencial de superação dos problemas que as produziram.

Palavras-chave: Psicologia Histórico-Cultural. Periodização do Desenvolvimento. Atividade de Estudo.

ABSTRACT

Assuming as general principle of its analysis the formation of the activity of study, from the determination of the relation school-family-society, this essay defends the necessity of, that the understanding of this phenomenon, in the scope of the Brazilian School Education, demands the construction of interpretations on the repercussions of the current politician-social-cultural conjuncture in the school relations. For in such a way, we adopt as starting point the theoretical analyzes about the constitution of the activity of study, in the scope of Soviet Historical-Cultural Psychology, in order to identify determinative particular-universal essentials for the interpretation of this phenomenon in the current Brazilian context. In synthesis, the analyses search to evidence as the dynamics of characteristic rupture-continuity of the historical Brazilian marks the current social engendering and as this process fortifies contradictions that incite the difficulties faced for the development of the activity of study in the context of school institutions in Brazil. Finally, we defend that the social crises of the current conjuncture also keep a potential of overcoming of the problems that had produced them.

Keywords: Historical-Cultural Psychology. Development Periodization. Study Activity.

1 Professora do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. E-mail: carita.portilho@yahoo.com.br

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil. E-mail: claire@sekkel.com

1 Introdução

É certo que a arma da crítica não pode substituir a crítica das armas, que o poder material tem de ser derrubado pelo poder material, mas a teoria converte-se em força material quando penetra nas massas (MARX, 2010).

O objetivo deste ensaio é defender que as discussões sobre a constituição da atividade de estudo, considerando as determinações relacionadas à tríade escola-família-sociedade, precisam incorporar os efeitos da conjuntura político-social-cultural no contexto escolar. Desta forma, construir uma análise sobre o desenvolvimento da atividade de estudo no contexto escolar brasileiro, nos primeiros meses do ano de 2019, pressupõe discutir como a conjuntura pós golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e eleições presidenciais de 2018 tem impactado a Educação Escolar Pública brasileira que, historicamente, enfrenta problemas e desafios para a efetivação da atividade de estudo em seu âmbito.

Para tanto, este ensaio buscará estabelecer interlocuções com as produções teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural e proporá a expansão destes diálogos para outras perspectivas teóricas e áreas do conhecimento entendidas como potentes para a tarefa de perscrutar os meandros, dinâmicas e efeitos, no contexto escolar, de nossa conjuntura atual que, como defende Rebuá (2018), é “complexa, tensa e prenhe de reviravoltas” (p. 18).

Desta forma, a compreensão teórica da formação da atividade de estudo assumirá como ponto de partida as elaborações propostas pela Psicologia Histórico-Cultural, objetivando identificar aspectos universais-particulares³ do desenvolvimento desta atividade na escola. A partir disto, buscar-se-á elucidar algumas problematizações vinculadas à constituição da atividade de estudo no domínio da Educação Escolar brasileira, defendendo que uma reflexão sobre esta problemática, a partir da tríade escola-família-sociedade, precisa contemplar as mutações políticas-econômicas-sociais-culturais da conjuntura atual.

Finalizamos estas primeiras palavras frisando que as finalidades “suleadoras” de nossa argumentação assentam-se na luta pela transformação efetiva do cenário escolar

³ Sobre a dialética singular-particular-universal ver Oliveira (2015); Pasqualini e Martins (2015).
Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. | Uberlândia, MG | v.3 | n.3 | p.1-31 | set./dez. 2019 | ISSN: 2526-7647

em um ambiente inclusivo⁴.

2 Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão teórica da formação da atividade de estudo

A vida necessita da psicologia e de sua prática e em consequência desse contato com a vida é que se deve esperar um auge na psicologia (VIGOTSKI, 2004).

A discussão sobre a constituição da atividade de estudo situa-se no contexto teórico-conceitual proposto pela Psicologia Histórico-Cultural para compreensão da periodização do desenvolvimento psicológico humano. O problema da periodização sustenta-se na defesa de que as necessidades, dinâmicas e leis que regem o desenvolvimento humano têm expressões específicas em cada período da vida e que tais expressões reconfiguram o curso geral deste processo (VIGOTSKI, 2006b).

Para Elkonin (1987), o estudo da periodização do desenvolvimento humano é um problema capital para a Psicologia e para a Educação, pois põe em manifesto as forças motrizes do desenvolvimento psíquico, oferecendo bases para a organização de processos educativos que produzam este desenvolvimento. Para o autor, a compreensão da periodização do desenvolvimento psíquico demanda a análise da “atividade dominante ou atividade guia” dos sujeitos. Ainda para este psicólogo, a atividade que guia o desenvolvimento das crianças em idade escolar é a atividade de estudo⁵.

Assumir a atividade de estudo como atividade guia do desenvolvimento psíquico de crianças nesta idade demanda elucidar o processo por meio da qual a atividade de estudo objetiva-se no processo de escolarização de cada estudante – reconhecendo como matéria-prima deste processo, o conjunto de procedimentos historicamente construídos pela humanidade para o desenvolvimento desta atividade.

A atividade de estudo é entendida como uma via por meio da qual os estudantes podem se apropriar, ativa e criativamente, dos conhecimentos escolares, a partir das condições construídas pelas relações escolares e pela

⁴ Sobre o conceito de “ambiente inclusivo” ver Sekkel (2003) e Sekkel (2018).

⁵ A análise da atividade de estudo enriquece-se com a compreensão de conceitos como “atividade” e “atividade guia”. Sobre estes temas ver: Leontiev (1981), Elkonin (1987) e Davidov (1988).

atividade de ensino do professor. Para Davidov e Slobódchikov (1991), a atividade de estudo precisa conter todos os componentes relacionados à atividade humana em geral, a saber, necessidade, motivo, ações, operações, objetivos e condições⁶. Além disso, esta atividade tem um objeto específico que são os conhecimentos, capacidades e experiências socialmente elaboradas pela humanidade traduzidos em conhecimentos escolares. Por fim, a atividade de estudo possui uma natureza criativa e transformadora tanto dos conhecimentos a serem aprendidos como do sujeito que os assimila. Nas palavras dos autores:

Na transformação experimental do material de estudo existe, inevitavelmente, um momento criador: o caráter ativo da assimilação dos conhecimentos que se referem ao objeto de experimentação. Ali onde o professor cria sistematicamente as condições que requerem dos alunos a obtenção dos conhecimentos acerca do objeto por meio da experimentação, ali as crianças se enfrentam com tarefas que exigem a realização da atividade de estudo (DAVIDOV; SLOBÓDCHIKOV, 1991).

No que tange às principais mudanças psicológicas a serem produzidas nos estudantes neste período, a Psicologia Histórico-Cultural define como papel da atividade de estudo conduzir à formação do pensamento teórico⁷ e da consciência, novas capacidades humanas a serem conquistadas pelos estudantes e que representam a finalidade principal do ensino escolar. Assim, a atividade de estudo configura-se como atividade guia dos estudantes na idade escolar, pois é a partir dela que as neoformações psicológicas típicas deste período podem ser desenvolvidas.

Discutir a atividade de estudo como atividade guia pressupõe ainda assumir como bússola a defesa vigotskiana de que, nos seres humanos, o intelecto humano precisa ser analisado em unidade dinâmica com afetos, ou seja, não é possível compreender o desenvolvimento das forças cognitivas da criança isolado da esfera do desenvolvimento de suas forças afetivas, de suas necessidades e motivações. Para Davidov (1999), o estudante apropria-se de conteúdos escolares sob a forma de atividade de estudo apenas quando experimenta uma necessidade

⁶ Para o estudo sobre a estrutura e funcionamento da atividade humana ver Leontiev (1981).

⁷ Para Davidov (1988), ao ingressar na escola, o estudante tem a possibilidade de assimilar formas mais desenvolvidas da consciência social (ciência, arte, moral, direito) e, a partir disto, desenvolver o pensamento teórico que consiste em uma capacidade de compreender a realidade em sua essência, diversas esferas e desde uma lógica dialética que a interprete em seu movimento e contradição.

e motivação interior para tal assimilação.

A luta pela incorporação da unidade afeto-cognição como elemento orientador da discussão sobre a atividade de estudo apresenta-se como uma ferramenta indispensável no enfrentamento de formas intelectualistas⁸ de organização do ensino e, portanto, incapazes de viabilizar o desenvolvimento omnilateral dos estudantes.

A inserção da esfera dos afetos e necessidades humanas no debate sobre a atividade de estudo possui, no contexto deste ensaio, outra expressão essencial: a explicitação dos nexos existentes entre as atividades desenvolvidas pelos estudantes no âmbito escolar e em outros contextos sociais, como o familiar.

As atividades humanas, cultural e historicamente constituídas, destinam-se à produção/assimilação de objetos – ideais e/ou materiais – que foram/são construídos a partir da atividade social humana e que, portanto, não correspondem a uma necessidade de natureza biológica/intrínseca à nossa espécie. No contexto da atividade de estudo, o objeto a ser assimilado refere-se aos conhecimentos escolares que não correspondem a necessidades espontâneas ou imediatas e que, portanto, não se relacionam a necessidades apresentadas a priori pelos estudantes⁹. Destaca-se, portanto, que as necessidades relacionadas à atividade de estudo, chamadas necessidades cognoscitivas, precisam ser constituídas a partir das relações sociais, em geral, e escolares, especificamente, vivenciadas pelos estudantes.

Diante disso, problematizamos: como se desenvolvem nos sujeitos singulares a necessidade de assimilação dos conteúdos escolares (científicos, filosóficos, artísticos, esportivos)? Como curiosidade e interesses cotidianos podem ser transformados em necessidades relacionadas à compreensão científica de um fenômeno? Como conhecimentos que respondem a demandas socialmente apresentadas à ciência para interpretação e intervenção na realidade tornam-se conhecimentos necessários para cada estudante?

⁸ Para uma discussão sobre as limitações de um ensino escolar intelectualista e sobre os impactos deste problema na organização da escola soviética ver o capítulo “La lucha por la psicología concreta y el estudio integral de la personalidad” em Bozhovich (1976). Para uma análise crítica da experiência escolar soviética ver ainda Benjamin (1989).

⁹ As crianças apresentam, no contexto escolar, interesses e curiosidades sobre a realidade, mas, estes processos não se traduzem diretamente em necessidades cognoscitivas vinculadas ao conhecimento científico da realidade. Além disso, como será apresentado mais adiante, as necessidades cognoscitivas precisam encontrar o objeto de sua satisfação, os conhecimentos escolares, para assim constituírem-se em motivos para a atividade de estudo.

Segundo Leontiev (1978), uma necessidade constitui-se como um estado carencial, uma falta, seja ela biológica ou não, tratando-se de um estado emocional gerador de tensão que mobiliza o sujeito para a ação e se constitui como a fonte de manifestação da personalidade, configurando-se como elemento constituinte de todas as formas de atividade humana. Nesse sentido, perguntamo-nos ainda: quais são as condições concretas fundamentais para que as necessidades cognoscitivas possam ser constituídas em cada estudante de modo a mobilizá-lo a se engajar na atividade de estudo?

Para Elkonin (1987), compreender as forças motrizes imbricadas na objetivação das atividades humanas, do ponto de vista ontogenético, pressupõe analisar os processos educativos que possibilitam que as crianças desenvolvam estas atividades, pois com a complexificação dos meios de produção e das relações sociais, a relação “criança-sociedade” passa a ser mediada por estes processos. Portanto, cabe-nos problematizar ainda como os processos educativos – aos quais as crianças estão submetidas – têm produzido necessidades vinculadas aos conhecimentos escolares, pois, para esta teoria, toda atividade humana é, eminentemente, social e desenvolvida de forma coletiva.

Assim, na perspectiva deste autor, compreender o sistema “criança-sociedade” pressupõe analisarmos os sistemas “criança-objeto social” e “criança-adulto social”, pois, para Elkonin (1987), o sistema “criança-sociedade” demanda a assimilação dos objetos sociais, pela criança, por meio do desenvolvimento de atividades humanas que possuem procedimentos que devem ser apresentados à criança pelos “adultos sociais” da comunidade, grupos e coletivos nos quais vive para que, a partir disto, a criança possa reproduzir ou modelar¹⁰ estas atividades e, assim, assimilar os objetos sociais nelas produzidos e, conseqüentemente, transformar o curso de seu desenvolvimento psicológico.

Portanto, para este autor, compreender o desenvolvimento humano, em sua expressão ontogenética, pressupõe analisar as relações das crianças com os adultos que constroem condições para sua atividade e, conseqüente, apropriação dos objetos sociais. Assim, investigar as relações da criança com os adultos de sua família, grupos e instituições sociais – como a escola – é essencial para

¹⁰ Sobre o papel da modelação no desenvolvimento humano ver Davidov (1988).

elucidarmos como as crianças podem se engajar em atividades socialmente significativas e valoradas, como é o caso da atividade de estudo.

Considerando a atividade de estudo, especificamente, Elkonin (1987) e Bozhovich (1976) defendem que esta atividade mediatiza o sistema de relações da criança com os adultos conferindo-lhe uma posição social na qual o estudo assume lugar central. Neste sentido, os significados compartilhados pelos adultos sobre a aprendizagem escolar e as possibilidades de a criança corresponder às expectativas a ela direcionada, ou seja, suas capacidades de desenvolver uma postura de estudante, é um importante elemento da dinâmica do desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar.

Conduzindo esta discussão para o interior das relações escolares, é necessário destacar que a constituição de necessidades cognoscitivas não é suficiente para o engajamento do estudante na atividade de estudo, pois, para a Psicologia Histórico-Cultural, é apenas quando estas necessidades encontram o objeto de sua satisfação, ou seja, a partir da internalização dos conhecimentos escolares, que os estudantes passam a desenvolver motivos vinculados diretamente à atividade de estudo e ao aprender. Assim, a discussão a respeito da formação da atividade de estudo demanda tanto uma análise a respeito de como os processos educativos, em geral, atuam no sentido de produzir necessidades nos estudantes de apropriação dos conhecimentos escolares, como uma investigação sobre quais são as condições necessárias para que o objeto da atividade de estudo (os conteúdos escolares) possa ser apropriado por cada um e todos os estudantes no contexto escolar, pois, como dito anteriormente, as necessidades cognoscitivas constituem-se em força motriz para a atividade de estudo à medida em que encontram o objeto de sua satisfação, forjando, laboriosamente, a motivação no estudante para estudar.

Essencial retomar e destacar, portanto, que o processo de formação da atividade de estudo, em cada um e todos os estudantes, demanda uma ação intencional e consciente do professor que, por meio da atividade de ensino, conduz os estudantes a reproduzirem, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento dos conhecimentos teóricos, para que assim, por meio de suas vivências, os estudantes possam ir se apropriando e transformando em pessoais as necessidades sociais que demandaram a construção dos conhecimentos

científicos, filosóficos, artísticos, esportivos, corporais, entre outros que, ao serem socializados pela escola e internalizados por cada estudante, possibilitam o desenvolvimento do pensamento teórico e da consciência nestes sujeitos.

Destarte, sob o prisma da Psicologia Histórico-Cultural, ainda que as relações escolares sejam cenário privilegiado para o desenvolvimento das necessidades e motivos da atividade de estudo e apropriação de seu objeto, seria reducionista e equivocado supor que bastariam as relações escolares para o desenvolvimento das condições necessárias para a formação da atividade de estudo e objetivação das condições¹¹ essenciais para sua objetivação. Claro está que a objetivação da atividade de estudo submete-se, mormente, às condições construídas pela atividade de ensino no contexto escolar, mas como apontado anteriormente, o engajamento, por parte da criança, na atividade de estudo também está intimamente relacionado ao desejo de se incorporar em uma atividade socialmente significativa e valorizada.

Neste ponto de nossa argumentação, já temos elementos universais-particulares sobre o desenvolvimento da atividade de estudo suficientes para transladar o eixo de nossa análise para a Educação Escolar brasileira e, a partir disto, problematizarmos como a tríade escola-família-sociedade tem construído – ou não – relações e condições que possibilitem a formação da atividade de estudo por todos os estudantes enredados na trama escolar encenada no chão de nossas escolas.

3 Como a análise teórica sobre o desenvolvimento da atividade de estudo contribui para problematizarmos os atuais desafios da Educação Escolar brasileira?

A fonte da degradação da personalidade das pessoas, na forma capitalista de produção, também contém, em si mesma, o potencial para um infinito crescimento da personalidade humana (VIGOTSKI, 2006a).

Na trilha das análises apresentadas anteriormente, depreende-se que compreender o desenvolvimento humano, a partir da Psicologia Histórico-Cultural,

¹¹ Analisar a construção das condições escolares fundamentais ao desenvolvimento da atividade de estudo, demanda-nos, evidentemente, analisar o desenho e função da escola defendido por diferentes projetos societários.

pressupõe analisar a unidade constituída pelo indivíduo e seu meio social – síntese de um movimento histórico, de condições políticas e econômicas, de elementos culturais e subjetivos, dentre outras determinações – explicitando as condições oferecidas ao processo de (des)humanização de cada sujeito no drama da vida concreta.

No âmbito da atividade de estudo, a reflexão precisa contemplar as condições sociais e escolares necessárias para a objetivação desta atividade, pois como defende Davidov (1988), a atividade de estudo pode se constituir, mesmo de forma não desenvolvida, nos estudantes que frequentam escolas burguesas.

Assim, entender a atividade de estudo demanda perscrutarmos como as relações sociais, escolares e familiares constroem condições para que cada membro das novas gerações desenvolva interesses e necessidades relacionadas aos conhecimentos escolares e internalize os procedimentos necessários à objetivação desta atividade, o que pressupõe discutir, no contexto social em geral, como são valorizados e significados os conhecimentos escolares e qual projeto de escola a sociedade preconiza. Some-se a isto, a nevrálgica análise sobre como são elaboradas condições sociais, econômicas e políticas para que a atividade de ensino, no contexto escolar, concretize seu objetivo de criar necessidades, demandas e meios para a efetivação da atividade de estudo.

Neste sentido, as provocações aqui propostas caminharão na corda bamba da labuta de compreender os impactos do tempo vivido no contexto escolar, percurso que será construído de modo a identificar e potencializar, nas dimensões contraditórias do real, fagulhas que possibilitem sua transformação radical. Em síntese: as discussões apresentadas nesta seção visam defender que, no campo da cultura brasileira, temos experimentado um dramático retrocesso social, mas que, pelo avesso, as crises expressas neste processo podem ser um convite para fortalecermos críticas radicais às formas de organização de nossa sociedade e suas instituições sociais, como a família e a escola, e para imaginarmos e construirmos outros projetos societários que expressem, de forma orgânica, as necessidades da maioria da população brasileira. Desta forma, cabe-nos examinar as formas como a dominação se dá entre nós na atualidade e buscar encontrar, nas vozes que, na contramão da tendência dominante, clamam por reconhecimento e justiça, possibilidades de transformação.

Para rastrear como estas formas de dominação constituem a relação escola-família-sociedade na conjuntura atual, um ponto de partida é investigar os Projetos de Lei que começaram tramitar, a partir dos anos 2010, no âmbito do Poder Legislativo. Projetos de Lei (PL) como 6583/2013 que dispõe sobre o Estatuto da Família definindo “entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união entre um **homem** e uma **mulher**” (grifos do autor do projeto); os PLs 7180/2014 e 7181/2014 que propõem que as convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis têm precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa; o PL 1859/2015 que prevê a “proibição de adoção de formas tendentes à aplicação de ideologia de gênero¹² ou orientação sexual na educação”; o PL 2731/2015 que “proíbe a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero”; o PL 1411/2015 que “Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências” e, por fim, os PLs 867/2015 e 193/2016 que buscam institucionalizar o Movimento Escola Sem Partido (MIGUEL, 2016) e, sob a justificativa de combater uma suposta “doutrinação política e ideológica”, desqualificam a educação pública e abrem espaço para a gestão privada e para o estabelecimento de critérios privados de definição do conteúdo, do método e da forma da escola pública (FRIGOTTO, 2016).

É necessário esmiuçar ainda, no contexto do Poder Executivo Federal, engendramentos que forjam um sem número de polêmicas que desqualificam as escolas, institutos e universidades¹³ públicas brasileiras e os profissionais que nela trabalham e que produzem dispositivos como o PL 2401/2019¹⁴ (dispõe sobre o direito à educação domiciliar), a contenção de investimentos públicos em cursos de graduação em Filosofia e Sociologia (MAIA, 2019; CERRIONI, 2019), o corte de 30% do orçamento de universidades e institutos federais (ANDES, 2019) e a

¹² Destaca-se que o termo “Ideologia de Gênero” não se constitui como um conceito científico reconhecido por pesquisadoras e pesquisadores sobre as questões de gênero. Para uma análise crítica deste problema ver Miguel (2016).

¹³ Para uma análise crítica sobre alguns dos determinantes vinculados ao processo de ataque às universidades públicas brasileiras ver Moll (2019).

¹⁴ Existem outras cinco PLs tramitando no Congresso Nacional sobre a educação domiciliar: o projeto 3179/2012 do Deputado Lincoln Portela, o 3261/2015 do Deputado Eduardo Bolsonaro, o 10185/2018 do Deputado Alan Rick e os projetos 490/2017 e 28/2018, ambos de autoria do Senador Fernando Bezerra Coelho. É digno de nota que tais projetos têm utilizado o necessário debate sobre a educação domiciliar com via de desqualificar a educação escolar pública brasileira.

despolitização da atividade pedagógica.

Este primeiro exame das ressonâncias da atual conjuntura na relação escola-família evidencia a incontestada necessidade de buscarmos um entendimento sobre a circulação, no caleidoscópio que constitui o debate público no Brasil atual, de vozes declaradamente conservadoras (REBUÁ, 2017) que, tergiversando o “politicamente correto¹⁵”, emitem sinais de rupturas-continuidades de pactos sociais que se desdobram em novas expressões das disputas entre escolas e famílias, entre a “escolarização e a autoridade da família sobre as crianças” (MIGUEL, 2016, p. 596). Diante disso, interessa-nos explicitar como estes Projetos de Lei atuam no sentido de criminalização da docência (MIGUEL, 2016), fomentando conflitos entre escolas e famílias e atacando a atividade de ensino na dimensão que a caracteriza: socialização de conhecimentos que expressem a pluralidade que constitui o pensamento humano, criando condições para que os estudantes, em atividade de estudo, desenvolvam ferramentas psíquicas para uma leitura fidedigna do real, em sua essência, movimento e contradição.

Neste sentido, defendemos que discutir como as articulações entre escola e família podem favorecer o desenvolvimento da atividade de estudo implica perscrutarmos tanto os meandros deste (des)encontro em cenas cotidianas protagonizadas no chão da escola (LIMA, 2017), como situar esta relação como uma mediação da tríade escola-família-sociedade. Assim, reafirma-se a defesa apresentada neste ensaio de que é fundamental a tarefa de auscultarmos os descompassos das relações sociais produzidas na conjuntura atual para elucidarmos nuances inéditas produzidas no (re)conhecido “fogo cruzado” (LIMA, 2017) entre escolas e famílias.

Nesta seara, é urgente para profissionais e pesquisadores que atuam no campo da Educação Escolar – e pretendem debater as (im)possibilidades de desenvolvimento dos estudantes neste contexto – apreender como as relações entre sociedade civil, elite, governo e Estado brasileiros construíram significados e dinâmicas sociais, culturais e político-institucionais que produziram fenômenos como o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 e o resultado das eleições presidenciais de 2018 – que culminou no maciço retorno de representantes das

¹⁵ Para uma análise crítica dos engendramentos políticos e discursivos constitutivos do movimento de ataque ao “politicamente correto” ver Brum (2019).

Forças Armadas aos primeiros escalões do Poder Executivo Federal –, em um engendramento que se retroalimenta de ecos de discursos conservadores, violentos e autoritários que, historicamente, constroem a hegemonia no Brasil. Sem dúvida, este problema desdobra-se em uma tarefa hercúlea que precisará ser enfrentada a partir de vários campos de conhecimento.

No âmbito da Psicologia Histórico-Cultural brasileira, convoca-nos a empreitada indicada por Vigotski (2006b) na epígrafe desta seção: identificar, nos processos sociais de (des)humanização engendrados na sociedade capitalista, potenciais para o desenvolvimento da personalidade em sua multilateralidade. Necessário destacar que, no capitalismo periférico, estes processos são adensados, produzindo questionamentos sobre o paradigma de Humano, instituindo a desumanização como regra e elegendo, desde o início da invasão portuguesa do vasto território que veio a constituir o Brasil, determinados grupos humanos como extermináveis.

No contexto deste ensaio, que pretende ventilar alguns ingredientes do caldo da cultura emergente da conjuntura atual que interessam às discussões sobre a formação da atividade de estudo, considerando as relações escola-família-sociedade, defendemos que seja basilar não incorrerem na ingenuidade e equívoco teórico de ler este processo como um fenômeno absolutamente novo em nosso país, mas também é premente elucidarmos em que medida os retrocessos atuais – experienciados no campo das relações, movimentos e direitos sociais, políticas e dimensões públicas – carregam novos elementos que precisam ser explicitados, portanto, a partir da reconhecida dinâmica de ruptura-continuidade que marca a história brasileira que, como assevera Coutinho (2011), é temperada com elementos reacionários mesmo nos momentos mais progressistas.

Analisar a dimensão da continuidade demanda-nos trazer à tona sínteses interpretativas que guiam nosso diálogo com a história de constituição do Brasil. No campo dos determinantes sociais, políticos e econômicos, pressupõe considerar a escravidão que, apesar de anacrônica e restrita, configurou-se como a principal estrutura institucional até o fim do Brasil Império (PRADO JÚNIOR, 2011), sendo o trabalho livre uma atividade revestida de conotações pejorativas e praticamente inexistente neste contexto. Requer evidenciar que a administração pública é

efetivada como coisa privada, em uma dinâmica fragmentada, burocratizada e ineficaz desde o Brasil Colônia (NOVAIS, 1977). Demanda examinar a dependência política e econômica do Brasil com relação a outros países como marca inicial e perene de nossa história, sendo forjada a partir de uma lógica de colonização violenta, exploradora e destrutiva (FERNANDES, 1976).

No âmbito da cultura, pressupõe esmiuçarmos os efeitos da construção de um projeto de nação sobre os escombros do massacre dos povos originários, da escravidão de povos africanos e de uma burguesia que nasce sem romper com a lógica da aristocracia agrária (FERNANDES, 1976). Significa admitir a construção de um caráter nacional que, mesmo em meio a convulsões sociais, contradições, desigualdades estruturais, violências institucionalizadas, oposições, revoltas e lutas, efetivou-se sem vivenciarmos revoluções autênticas¹⁶, êxito alcançado pelos grupos economicamente dominantes a partir de processos de conciliação (COUTINHO, 2011). Requisita testemunharmos os imensos desafios enfrentados pela sociedade brasileira para examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticados na ditadura civil-militar, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica (DIAS, et al., 2014, p. 15).

No campo da Psicologia, esta análise demanda a discussão sobre as dimensões psicológicas concretizadas no caráter nacional brasileiro, tarefa que, de forma pioneira, foi enfrentada por Leite (2017) que, em diálogo com referências marxistas e psicanalíticas, denunciou a contradição e fragilidade de tentativas de compreender os aspectos psicológicos de um povo descolados dos determinantes econômicos, políticos, sociais e culturais que os constituem.

Identificar a dimensão de continuidade histórica na atual conjuntura, requisita ainda compreendermos a escola como instituição social que, histórica e hegemonicamente, coloca-se à serviço da manutenção do *status quo* (PATTO, 1990; SAVIANI, 2007), reconhecendo que as recentes vitórias no que se refere ao acesso ao Ensino Fundamental não se traduziram em permanência e obtenção de um ensino de qualidade para todos (ARROYO, 2009) e que, portanto, “a educação continua sendo um espaço estratégico da luta de classes, uma dimensão fundamental da vida

¹⁶ Coutinho (2011) inspira-se no conceito gramsciano de “revolução passiva” para desenvolver suas análises sobre a cultura e sociedade brasileiras. Sobre o conceito de “revolução passiva” ver Aliaga (2016).

humana, cada vez mais fetichizada, mercantilizada e reduzida em suas potencialidades emancipadoras pela hegemonia burguesa” (REBUÁ, 2017, p. 107).

Neste sentido, as sínteses sobre os processos que marcam o que se conserva, de nossa história, neste momento atual, evidenciam dinâmicas de exploração, exclusão, sobreposição de interesses individuais aos coletivos, violência e intenso conservadorismo na política, na estrutura social e na cultura brasileira.

No que tange à compreensão das nuances inéditas deste momento histórico, é necessário que analisemos como, em uma dinâmica fisiológica com as demandas do capital financeiro mundial, o pacto social construído a partir do lulismo alcançou importantes conquistas para a “redução da abissal desigualdade social no Brasil, mas desprezou a luta ideológica contra os valores neoliberais – o que exigiria falar em ‘luta de classes’, elemento sem registro no léxico mental do lulismo¹⁷” (ALVES, 2016). Exige analisarmos como a Lei N° 13.467, de 13 de julho de 2017 (conhecida como Reforma Trabalhista de 2017), a MP 873 que muda as regras de contribuição sindical e a PEC 06/2019 que propõe modificações no sistema de previdência social (conhecida como Reforma da Previdência de 2019) produzem um esfacelamento das relações de trabalho e de direitos sociais¹⁸ e fomentam ideias de que soluções individuais e privadas são mais vantajosas do que articulações coletivas e solidárias entre os trabalhadores, pois, conforme discute Catini (2018), neste momento histórico, são frágeis quaisquer manifestações de “conjunto” frente à exacerbação da individualização, exploração, reificação e atomização das forças do trabalho. A autora defende que as transformações no modo de realização dos direitos sociais e da força de trabalho como mercadoria impactam radicalmente na escola.

No âmbito da discussão sobre o desenvolvimento da atividade de estudo no contexto das relações escola-família-sociedade tal impacto é evidente, visto que as ações coletivas são condições iniciais para efetivação de quaisquer processos relacionados à realização desta e de toda atividade humana. Somado a isto, os ataques às relações de trabalho e direitos sociais também impactam nas

¹⁷ Para uma análise política sobre a condição da classe trabalhadora no lulismo ver Braga (2012).

¹⁸ Conforme alerta Martins (2018), as metamorfoses vivenciadas pelo Estado, no contexto do capitalismo flexível, mantêm o seu conhecido papel de interventor na Economia, mas atua em uma nova direção: subvencionando segmentos do capital privado e, assim, transmutando direitos sociais – educação, saúde, segurança, transporte, previdência social – em serviços que podem ser privatizados.

condições oferecidas à atividade de ensino, pois, como discutido anteriormente, são ações de ensino que, sendo intencionalmente organizadas, poderão favorecer o desenvolvimento da atividade de estudo.

Assim, novas expressões do impacto do capitalismo nas relações escolares (re)encaminha-nos para um debate que tem um cheiro e um gosto conhecidos: quais são as condições oferecidas para a efetivação do trabalho docente nas escolas brasileiras? Para Martins (2018), a dinâmica de esfacelamento das forças de trabalho no capitalismo atual produz novos desafios aos professores que, frente às incertezas sobre as finalidades de seu trabalho, revisitam questionamentos sobre os motivos que sustentam a docência. Na perspectiva da autora, devemos acrescentar a isto velhos problemas que exalam das estruturas da escolas e que (in)viabilizam a efetivação do trabalho pedagógico em dimensões essenciais, sendo eles: 1) a corrosão da coletividade, tanto em uma dimensão subjetiva – que maximiza o individualismo e fragiliza o sentimento de pertença grupal – quanto do ponto de vista objetivo – a exemplo da escassez de tempo coletivo para se dedicar ao que realmente importa para o trabalho pedagógico; e a 2) “hegemonia de ideários pedagógicos que, desprovidos de conteúdos que corroborem análise crítica da realidade, reforçam posturas adaptativas e de ‘ajustamento’ às políticas educacionais impostas pelos organismos multilaterais” (MARTINS, 2018, p. 140).

Outro efeito dos novos ataques às relações de trabalho e direitos sociais expressa-se em um ineditismo na forma social da Educação tornar-se mercadoria, ao se reduzir a um ativo financeiro da indústria de serviços educativos que circula nas bolsas de valores, nas operações comerciais, nos títulos da dívida pública. Para Catini (2018), esta dinâmica cria circunstâncias nas quais:

(...) empresas, indústrias, bancos e suas fundações e institutos que desenvolvem os seus “trabalhos sociais” – colhendo os frutos do marketing e da renúncia fiscal – não agem apenas influenciando, ditando as regras, dando as cartas de políticas públicas, mas também trabalham efetivamente no controle, na gestão e na organização de setores de escolas, diretorias e até secretarias de ensino. Diretamente, com emprego de força de trabalho vivo que as próprias empresas mobilizam por meio das terceirizações e prestações de serviços, ou indiretamente, empurrando goela abaixo seus “métodos” e seus produtos de “inovação”, que ao chegarem nas redes de ensino se transformam em trabalho morto que dominam nossa atividade docente” (CATINI, 2018, p. 34-35).

Neste sentido, compreender a dimensão original da complexa conjuntura atual, demanda compreendermos as sequelas das novas organizações do capitalismo no sistema-mundo e suas implicações diretas nas relações sociais brasileiras e, especialmente, no contexto da escola pública.

Ainda no esteio das contribuições de Catini (2018), evidencia-se que analisar os desdobramentos desta metamorfose no campo da educação escolar pressupõe esmiuçar o crescente (neo)conservadorismo que se intensifica e expressa a partir do aumento do controle militar, religioso e empresarial da educação formal e não formal, (neo)conservadorismo que, na análise de Rebuá (2019, p.22), condensa-se no chamado “ethos (neo)pentecostal-corporativo” que, como produtor e produto de lógicas sociais e culturais, consubstancia no Brasil do tempo-de-agora “o fascismo como um conformismo (ideologia tendente à homogeneização, de corte autoritário/reacionário) e ao mesmo tempo uma experiência (sentido comum, algo que nos afeta e aproxima de outros sujeitos semelhantes em termos de concepção de mundo)”.

Assim, as conhecidas formas autoritárias e brutais de relações sociais no Brasil vão assumindo, na conjuntura atual, feições fascistóides¹⁹ que contam ainda com novas ferramentas oferecidas pelo “progresso” das tecnologias. Segundo Ianni (1998), a indústria cultural, ao incorporar estas novas tecnologias, cria estratégias de exacerbação da violência por meio do recrudescimento de aspectos surpreendentes e chocantes, que intencionalmente selecionados em um fato, constroem imagens que causam impacto, desafiam as emoções de espectadores e audiências, produzindo uma espécie de estetização da violência que serve para ocultar violências estruturais como o desemprego, o pauperismo, a lumpenização, a xenofobia, o racismo, o fundamentalismo, o terrorismo de Estado, a criminalização de setores sociais subalternos, a satanização dos “outros”.

Todos estes dispositivos criam uma amálgama que molda novas formas de expressão de discursos conservadores que se alastram pelo seio da sociedade

¹⁹ Para Ianni (1998), o neoliberalismo recria as condições e os ingredientes do nazifascismo, transformando-o em sua “religião”. Assim, o neoliberalismo é entendido como “regime político, cultura política, técnica de conquista e manutenção do poder, modo de organização e mobilização de setores subalternos e mitos racistas e eugenia ou purificação racial” (p. 114).

brasileira atual e que, de forma contundente, voltam-se para a família advogando a favor do restabelecimento dos velhos costumes do modelo tradicional de família – burguesa²⁰ – como via de retorno aos “felizes tempos passados”. Imprescindível destacar que este modelo “ideal” nunca correspondeu às conformações reais da família brasileira (PRADO JÚNIOR, 2011; LIMA, 2017) fato que também se expressa nas estatísticas atuais sobre as configurações de nossas famílias. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA²¹, no ano de 2015, 42,3% do total das famílias brasileiras eram formadas por casais com filhos (dentre as quais 55,1% eram chefiadas por homens e 23,5% por mulheres), 19,9% das famílias eram formadas por casais sem filhos e 16,3% das famílias formadas por mulheres com filhos.

No campo das análises sobre as relações entre escola-família-sociedade, na formação da atividade de estudo, interessa-nos compreender como o debate público reforça, de forma ainda mais pungente na conjuntura atual, perspectivas idealizadas e naturalizadas de família que, ao adentrarem nos espaços escolares, reforçam os conflitos entre profissionais e familiares, pois corroboram ideias que atrelam o bom rendimento escolar ao pertencimento do estudantes às chamadas “famílias estruturadas” (LIMA, 2017) e retiram do campo de análise a complexidade de condições que precisam ser forjadas para que a atividade de estudo seja desenvolvida pelos estudantes.

Por fim, identificar o inaudito na conjuntura atual – com vistas a problematizar como as relações entre escola-família-sociedade determinam (im)possibilidades para o desenvolvimento da atividade de estudo – pressupõe discutir como a hiperbolização da ideologia da racionalidade tecnológica na atual fase do capitalismo tem nos (re)conduzido à sua face complementar: a irracionalidade e conseqüente barbárie (CROCHIK, 2003), pois em tempos de defesas fervorosas de mitos como o criacionismo e o terraplanismo (SBPC, 2019) que, ao desconsiderarem leis básicas da realidade liquefazem possibilidades de leitura do real e oferecem velhas/novas expressões do obscurantismo, é urgente nos questionarmos sobre o lugar que a escola e os conhecimentos científicos têm

²⁰ Kollontai (1911) já nos alertava que os elementos conservadores da sociedade que defendem o restabelecimento dos velhos costumes familiares desejam fortalecer o discurso de opressão e aprisionamento da mulher.

²¹ Dados disponíveis no site: http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em: 10 maio de 2019.

ocupado na atual sociedade brasileira.

Como discutido na seção anterior, a atividade de estudo possui como matéria prima necessidades pessoais que, como produto da apropriação de necessidades coletivas e sociais, constroem demandas para que cada estudante busque nos conhecimentos escolares vias de compreensão e transformação do real e de si mesmo. Neste sentido, é urgente discutirmos como a cultura brasileira, ao continuar reproduzindo e fortalecendo os interesses das classes dominantes em detrimento das classes subalternas, constrói expressões de um obscurantismo que fortalece os ataques às instituições educacionais públicas brasileiras e enfraquece sentidos comuns que valorizam os saberes escolares como mediadores para compreensão da realidade. Ou seja, em tempos nos quais o “olavismo²²” desponta como uma força reconhecida para a compreensão das relações sociais no Brasil, é inadiável que escolas, institutos e universidades federais envolvam-se seriamente no debate que, há tempos, vem ecoando na sociedade civil brasileira: “escola para quê”?

Desta forma, as análises sobre as determinações das relações escola-família-sociedade, no desenvolvimento da atividade de estudo, conduzem-nos à necessidade de identificação de elementos culturais que reforçam o distanciamento entre profissionais das escolas e famílias e desqualificam o saber escolar como instrumento de formação humana e compreensão do real. Considerando as análises teóricas propostas na seção anterior perguntamo-nos: quais são os impactos da intensificação de significados sociais que desqualificam a escola, os profissionais que nela trabalham e os conhecimentos escolares para a formação da atividade de estudo?

Diante disto, aproximamo-nos de interpretações que condicionam as dinâmicas sociais e culturais polemizadas neste ensaio aos impactos da lógica do capitalismo financeiro mundial no capitalismo periférico, âmbito em que se encontra o Brasil, encaminhando nossas discussões para a defesa de que analisar a atividade de estudo, considerando as relações entre escola-família-sociedade, conduzem-nos à improtelável necessidade de imaginarmos o mundo desde um viés anticapitalista. Por conseguinte, coadunamos com as provocações postas por

²² Para uma análise sobre o papel do “olavismo”, termo atribuído às influências de Olavo de Carvalho na atual conjuntura brasileira, ver Dunker (2018).

Catini (2018) que nos convida a desnaturalizar o papel do Estado na Educação do povo. Para a autora, seria necessário limitar a atuação do Estado ao campo dos recursos financeiros, referências sobre a qualificação docente e questões gerais relacionadas ao currículo, pois para Catini (2018) é necessário diferenciar a educação pública e gratuita da Educação estatal. A partir disto, na perspectiva da autora, constitui-se como uma questão capital para a classe trabalhadora inventar meios de educação autônoma, ligadas ao trabalho produtivo e, ao mesmo tempo, à sua organização, rompendo com a teoria burguesa de que a Educação estatal funciona a serviço de um bem comum. Em outras palavras: defendemos que a crise social e cultural da conjuntura atual é um convite a revitalizarmos uma utopia revolucionária que precisa conjugar a luta por políticas públicas que garantam uma Educação pública, gratuita, de qualidade, laica e socialmente referenciada ao enfrentamento do poder estatal instituído, com vistas a construção de vias de transformações estruturais dos modos de produção da vida, no Brasil e no mundo.

Para tanto, apresenta-se como condição fulcral a invenção de formas de diálogo e organização orgânica entre profissionais da Educação e a sociedade civil que busquem acolher vozes que clamam por reconhecimento e justiça, ao polemizar a unidade contraditória expressa em nossa cultura, “ao escovar a história a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 233).

Destarte, para o desfecho deste ensaio que assume a hercúlea tarefa de analisar a formação da atividade de estudo, considerando as relações entre escola-família-sociedade na conjuntura atual, inspiramo-nos nas interpretações propostas por Coutinho (2011), transformando-as em perguntas (im)pertinentes ao debate sobre o desenvolvimento da atividade de estudo nas escolas brasileiras ao problematizar seu aspecto essencial, os conhecimentos escolares: como pluralizar e enriquecer os conhecimentos clássicos a partir da incorporação das necessidades, demandas históricas e conhecimentos da classe trabalhadora brasileira? Como encorajar narrativas que não dicotomizem a cultura popular e o conhecimento acadêmico? Como construir unidade na diversidade cultural brasileira mantendo uma ampla liberdade de crítica, incorporando essa dinâmica aos meios intelectuais brasileiros? Como superar a cisão entre intelectuais e a

realidade nacional-popular brasileira? Finalmente, sem dispensar a inspiração fundamental da luta da classe trabalhadora no mundo, como integrar intelectuais brasileiros à luta da classe trabalhadora no Brasil²³?

Encerremos, sem pretender finalizar esta discussão que, sem dúvida, precisa se manter aberta e pulsante no âmbito das lutas por processos educativos que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento humanos, a partir do desenvolvimento da atividade de estudo, com um trecho do poema de Eduardo Galeano que provoca sobre a necessidade de dar voz aos que clamam por reconhecimento e justiça e lançar luz à histórica resistência indígena, negra e popular na América Latina:

Los nadies: los hijos de nadie, los dueños de nada.
Los nadies: los ningunos, los ninguneados, corriendo la liebre,
muriendo la vida, jodidos, rejodidos:
Que no son, aunque sean.
Que no hablan idiomas, sino dialectos.
Que no profesan religiones, sino supersticiones.
Que no hacen arte, sino artesanía.
Que no practican cultura, sino folklore.
Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino números.
Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de
la prensa local.
Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata
(GALEANO, 2016, p. 59).

4 Soltando pipas²⁴: alguns arremates para esperar novos diálogos

Ontem choveu no futuro... (BARROS, 2016).

As palavras finais deste esboço para uma leitura dos desdobramentos da

²³ Longe de ser uma apologia à sobreposição do conhecimento empírico ao teórico – típico de pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) – estas perguntas, dialogam com as provocações de Coutinho (2011) que, ao buscar inspiração na concepção de cultura e história de Walter Benjamin, convida-nos a “redescobrir” na herança cultural burguesa expressões de críticas e de resistência à sociedade capitalista e disputar sentidos e memórias sobre nossa História, desafio que está na ordem do dia de movimentos que lutam desde uma perspectiva revolucionária.

²⁴ Metáfora inspirada na carta escrita, em 2003, por Marie Claire Sekkel, autora deste artigo, a Lígia Assumpção Amaral, professora livre-docente do Instituto de Psicologia da USP. Deste documento, extraímos a excerto a seguir: “Lígia costumava brincar que lançar uma ideia é como soltar uma pipa. E a pipa, brincadeira presente nas culturas por todo o planeta, é a comunicação entre o céu e a terra, expressão da ‘ida aos céus’. Pipa à qual permanecemos unidos pela linha invisível, e que sobe ao céu como uma homenagem”.

atual conjuntura social e cultural nas possibilidades de que escola e família favoreçam o desenvolvimento da atividade de estudo, desenham-se em um convite à pergunta: o que ocorre quando o que existe não nos é suficiente? Em tempos de incertezas, este ensaio transfigura-se em ode à potência encarnada nas dúvidas. Frente a uma prática social que nos interroga, a brutalidade de nossos tempos é uma intimação para que saíamos de nossa tranquilidade e nos deixemos interpelar em nossas certezas.

A discussão sobre a formação da atividade de estudo no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, desde uma reflexão que contemple as relações entre escola-família-sociedade brasileiras, demanda que abracemos, coletivamente, a tarefa de inquirir como a atual conjuntura brasileira tem produzido novos desafios para a organização de um ensino escolar que, em consonância com as necessidades da classe trabalhadora representada pelas classes subalternas brasileiras, seja capaz de construir condições para o desenvolvimento da atividade de estudo como via de apropriação dos conhecimentos escolares e transformação de todos estudantes.

Nossas reflexões partiram da defesa construída no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural soviética de que a escola, família e sociedade, em geral, devem construir relações e condições nas quais a atividade de estudo seja uma ferramenta possível de transformação dos estudantes, a partir da apropriação dos conhecimentos escolares. Entendemos que tal concepção incorpora uma notável potência para o enfrentamento dos atuais desafios da escola brasileira, pois ao assumir a categoria teórica “atividade” como dimensão essencial para compreensão do desenvolvimento humano, evidencia como marca distintiva de nossa espécie a capacidade de construir instrumentos que, ao transformarem o real, transformam a própria humanidade.

Assim, em tempos nos quais a capacidade criativa e inventiva dos seres humanos é indispensável para a batalha contra a barbárie, discussões sobre como podemos forjar processos sociais e escolares que favoreçam o desenvolvimento da atividade de estudo é um caminho próspero para os profissionais que atuam em contextos educativos brasileiros.

Além disso, no rastro das provocações propostas neste ensaio, defendemos

a necessidade de que estas atividades, ao articularem os conhecimentos escolares clássicos aos conhecimentos da cultura nacional-popular brasileira, favoreçam o enraizamento e a consciência de si aos estudantes, valendo-se da literatura, arte, danças étnicas e brincadeiras que possibilitem aos estudantes o encontro consigo mesmos e suas origens: o negro se reconhecendo como negro, o índio como índio para que, nesse processo, possamos avançar na construção de um sentido coletivo da luta da classe trabalhadora brasileira e o respeito à sua diversidade. Inspirando-nos na lógica benjaminiana da história, em que o apagamento contínuo de histórias de sofrimento pode ser irrompido por lampejos nos quais a história dos oprimidos evidencie-se não como algo que já ocorreu, mas como algo que está acontecendo, defendemos que os processos educativos sejam capazes de construir espaços no quais os sujeitos possam “expor-se diante de si mesmos” (SEKKEL, 2018) construindo vias para sua própria aceitação, aceitação do e pelo ambiente social e para a inclusão em uma vida com sentido em que possam alcançar a liberdade de se recriar e reinventar o mundo que habitamos.

Somado a isto, entendemos que o avesso dos incontáveis ataques que têm sido desferidos pela elite e Governo contra a Educação Escolar pública no contexto atual, deve ser lido como uma tentativa de ocultar tensões que sinalizam possibilidades de transformação. Mota (1979), ao estudar as formas de pensamento revolucionário no Brasil, oferece-nos uma importante ferramenta analítica ao utilizar as reações das elites como sintoma da potência revolucionária das classes subalternas, pois frente à inexistência de registros históricos sobre processos sociais, culturais e subjetivos produzidos por esta parcela (majoritária) da população brasileira, foi a brutalidade das reações do poder instituído no Brasil Colonial que se constituiu como a pista utilizada pelo autor para auscultar as inquietações das classes subalternas.

Neste sentido, a opressiva das elites e Governo contra a classe trabalhadora, instituições e direitos sociais e, especialmente, contra a Educação Escolar também evidencia uma resposta frente às inquietações e insatisfações que os trabalhadores vêm evidenciando diante dos históricos processos de exclusão perpetrados em nossa sociedade. Frente a isto, a complexa dinâmica da conjuntura atual nos interroga: diante de processos de instabilidade social, como

identificar e potencializar fissuras na ordem hegemônica, criando possibilidades de rupturas revolucionárias mesmo em um país historicamente marcado pelas revoluções passivas? Em tempos de negociação de sentidos e disputas de memórias, como criar brechas que favoreçam formas de pensar comprometidas com os interesses da classe trabalhadora brasileira, especialmente no contexto escolar? Portanto, como fomentar sentidos comuns, forjar significados, a partir de práticas sociais e escolares concretas, que instiguem a formação de uma consciência social revolucionária?

Furtado (1992) já nos asseverava no final do século XX – ao analisar os processos de construção da condição de subdesenvolvimento do Brasil – que o desafio que nos apresenta o século XXI é nada menos que mudar o curso da civilização²⁵, desenvolvendo as potencialidades humanas no plano ético, estético e da ação solidária e exercitando a liberdade e cooperação entre os povos.

Inspirando-nos nas interpretações propostas por Davis (2018), defendemos que encarar este desafio demanda que incorporemos a categoria “classe social” como fio articulador das lutas sociais, enfrentando as marcas do individualismo exacerbado e construindo formas coletivas de organização de resistência e luta, processo que também possui importância capital da discussão sobre as relações escolares, principalmente no contexto de análise da formação da atividade de estudo. Nas palavras da autora: “As lutas progressistas estão fadadas ao fracasso se não tentarem desenvolver uma consciência sobre a insidiosa promoção do individualismo capitalista” (DAVIS, 2018, p. 19).

Neste sentido, apontamos como bandeira a ser resgatada e incorporada pela classe trabalhadora brasileira o horizonte utópico revolucionário de transformação estrutural do modo de produção da vida e, conseqüente, no modo de organização de instituições sociais, como a escola e a família.

Assim, finalizamos com as palavras de Hilda Hilst (2006): “Há sonhos que devem ser ressonhados, projetos que não podem ser esquecidos...”

²⁵ Furtado (1992) oferece-nos uma importante leitura dos efeitos do capitalismo no sistema-mundo e, em especial, nos países periféricos, mas sua análise não explicita claramente uma defesa de superação deste modo de produção social. Exemplo disso é o uso do termo “homogeneização social” como utopia a ser perseguida no contexto das relações sociais, políticas e econômicas.
Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag. | Uberlândia, MG | v.3 | n.3 | p.1-31 | set./dez. 2019 | ISSN: 2526-7647

Referências

ALIAGA, L. Gramsci e a democracia nos Cadernos do Cárcere: a crítica à teoria das elites. *Crítica Marxista*, n.42, p.27-46, 2016a.

ALVES, G. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 08 jun. 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>. Acesso em: 04 maio de 2019. <https://doi.org/10.26537/iirh.v0i6.2336>

ANDES. MEC corta 30% do orçamento de universidades e institutos federais. *Notícias ANDES*, Brasília, 03 maio 2019. Disponível em: <http://www.andes.org.br/conteudos/noticia/mEC-corta-30-do-orcamento-de-universidades-e-institutos-federais1>. Acesso em: 04 maio 2019. <https://doi.org/10.19132/1808-5245252.166-189>

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. In.: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (orgs). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Papirus, 2009.

BARROS, M. de. Os deslimes da palavra. In.: BARROS, M. de. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. <https://doi.org/10.15448/2526-8848-2019.1.32558>

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Diário de Moscou*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BOZHOVICH, L. I. *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1976.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcs0.2013.74419>

BRASIL. Projeto de Lei N. 3179, de 2012 (da Câmara dos Deputados). Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=963755&filename=PL+3179/2012. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>

BRASIL. Projeto de Lei N. 6583, de 2013 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre o Estatuto da Família e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1159761&filename=PL+6583/2013. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.1590/0034-716719730005000016>

BRASIL. Projeto de Lei N. 7180, de 2014 (da Câmara dos Deputados). Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230836&filename=PL+7180/2014. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.2.2017.tde-03102017-105747>

BRASIL. Projeto de Lei N. 7181, de 2014 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre a fixação de parâmetros curriculares nacionais em lei com vigência decenal. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1230838&filename=PL+7181/2014. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.5753/ihc.2019.8380>

BRASIL. Projeto de Lei N. 1859, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1346799&filename=PL+1859/2015. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.5380/rfdufpr.v6i0.6617>

BRASIL. Projeto de Lei N. 2731, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Proíbe a utilização de qualquer tipo de ideologia na educação nacional, em especial o uso da ideologia de gênero. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1374936&filename=PL+2731/2015. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.47.2019.tde-03062019-181514>

BRASIL. Projeto de Lei N. 867, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.4025/4cih.pphuem.659>

BRASIL. Projeto de Lei N. 3261, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Inclui Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397655&filename=PL+3261/2015. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>

BRASIL. Projeto de Lei N. 1411, de 2015 (da Câmara dos Deputados). Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1330054&filename=PL+1411/2015. Acesso em: 08 maio 2019. <https://doi.org/10.5753/ihc.2019.8380>

BRASIL. Projeto de Lei N. 193, de 2016 (do Senado Federal). Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3410752&ts=1553282224513&disposition=inline>. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.2.2017.tde-03102017-105747>

BRASIL. Projeto de Lei N. 490, de 2017 (do Senado Federal). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7328091&ts=1553282124324&disposition=inline>. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.2.2017.tde-03102017-105747>

BRASIL. Lei N. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm. Acesso em: 04 maio 2019. <https://doi.org/10.24824/978854442147.5>

BRASIL. Projeto de Lei N. 10185, de 2018 (da Câmara dos Deputados). Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1671126&filename=PL+10185/2018. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>

BRASIL. Projeto de Lei N. 28, de 2018 (do Senado Federal). Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7629304&ts=1556060259390&disposition=inline>. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2012v44n30id4086>

BRASIL. Projeto de Lei N. 2401, de 2019 (da Câmara dos Deputados). Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1734553&filename=PL+2401/2019. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.2.2017.tde-03102017-105747>

BRASIL. Medida Provisória N. 873, de 1º de março de 2019. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, para dispor sobre a contribuição sindical, e revoga dispositivo da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Mpv/mpv873.htm. Acesso em: 04 maio 2019. <https://doi.org/10.2307/j.ctvf3w4r1.19>

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição 06/2019. Modifica o sistema de previdência social, estabelece regras de transição e disposições transitórias, e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=13057E4243E7D355A8AC44D2AFFCF8D4.proposicoesWebExterno2?codteor=1712459&filename=PEC+6/2019. Acesso em: 04 maio 2019.

BRUM, E. O homem mediano assume o poder: O que significa transformar o ordinário em “mito” e dar a ele o Governo do país? *El País Brasil*, Madrid, 4 jan. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/01/02/opinion/1546450311_448043.html. Acesso em: 27 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/9788575063477>

CATANI, C. Direito e educação em estado de exceção. *Cadernos Cemarx*, n. 11, p. 31-49, 2018.

CERIONI, C. Bolsonaro sugere reduzir verbas para cursos de filosofia e sociologia. *Exame*, São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-sugere-reduzir-verba-para-cursos-de-filosofia-e-sociologia/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

COUTINHO, C. N. *Cultura e Sociedade no Brasil: ensaio sobre ideias e formas*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CROCHIK, J. L. O desencanto sedutor: a ideologia da racionalidade tecnológica. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 28, n. 1, p. 15-35, 2003. <https://doi.org/10.5216/ia.v28i1.1438>

DAVIDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DAVIDOV, V. V. O que é atividade de estudo. Tradução de Ermelinda Prestes. *Revista Escola inicial*, n.7, 1999.

DAVIDOV, V. V.; SLOBÓDCHIKOV, V. I. *La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo; en la educación y la enseñanza: una mirada al futuro*. Ed. Progreso, Moscú, 1991. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.0num.0biografia93.102>

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2018. <https://doi.org/10.1590/0101-3173.2019.v42n2.12.p235>

DIAS, J. C.; CAVALCANTI FILHO, J. P.; KEHL, M. R.; PINHEIRO, P. S.; DALLARI, P. B. de A.; CUNHA, R. M. C. da. Apresentação. In.: BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade*. Relatório, v.1. Brasília: CNV, 2014.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 35-40, 2001. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782001000300004>

DUNKER, C. Olavo de Carvalho, o “ideólogo de Bolsonaro”, contra o professor Haddad. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 15 out. 2018. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2018/10/15/olavo-de-carvalho-o-ideologo-de-bolsonaro-contra-o-professor-haddad/>. Acesso em: 08 maio 2019. <https://doi.org/10.19146/pibic-2015-38309>

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (antologia). Moscou: Progreso, 1987. <https://doi.org/10.2307/j.ctv86dhbs.11>

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1976.

FRIGOTTO, G. “Escola sem partido”: imposição da mordça aos educadores. *e-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP-EURJ)*, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2016.24722>

FURTADO, C. *Brasil: a construção interrompida*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEANO, E. Los nadies. In.: GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Siglo XXI de España Editores, S. A.: Madrid, 2016.

HILST, H. *Estar Sendo. Ter Sido*. São Paulo: Globo, 2006.

IANNI, O. “Neoliberalismo e nazifascismo”. *Crítica Marxista*, São Paulo, v.1, n.7, p.112-120, 1998.

KOLLONTAI, A. *As Relações entre os Sexos e a Luta de Classes*. Tradução de Maria Luiza Oliveira. 1911. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/kollontai/1911/mes/luta.htm>. Acesso em: 22 mar. 2019.

LEITE, D. M. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

LEONTIEV, A. N. Las necesidades y los motivos de la actividad. In.: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. L.; TIEPLOV, B. M. *Psicología*. Barcelona, Buenos Aires e México: Editorial Grijaldo, S. A, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, Conciencia y Personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LIMA, C. P. *A atuação do psicólogo escolar na promoção da atividade de estudo: interfaces com a escola e com a família*. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. <https://doi.org/10.11606/t.47.2017.tde-13072017-171059>

MAIA, D. Bolsonaro propõe reduzir verba para cursos de sociologia e filosofia no país. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/bolsonaro-propoe-reduzir-verba-para-cursos-de-sociologia-e-filosofia-no-pais.shtml>. Acesso em: 28 abr. 2019. <https://doi.org/10.11606/d.108.2016.tde-21112016-164128>

MARTINS, L. M. O sofrimento e /ou adoecimento psíquico do(a) professor(a) em um contexto de fragilização da formação humana. *Cadernos CEMARX*, n.11, p. 127-144, 2018.

MARX, K. *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel*. Tradução de Rubens Enderle e Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2010. <https://doi.org/10.11606/d.107.2019.tde-29052019-151118>

MIGUEL, L. F. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordça no parlamento brasileiro. *Direito & Práxis*, v.7, n.15, p. 590-621, 2016. <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

MOLL, R. A universidade não é um “espaço dos esquerdistas”. *Blog da Boitempo*, São Paulo, 13 maio 2019. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2019/05/13/a-universidade-nao-e-um-espaco-dos-esquerdistas/>. Acesso em: 13 maio de 2019. <https://doi.org/10.21840/siic/159262>

MOTA, C. G. *Ideia de Revolução no Brasil, 1789-1801: estudo das formas de pensamento*. Petrópolis: Vozes, 1979. <https://doi.org/10.2307/2514273>

NOVAIS, F. A. O Brasil nos quadros do antigo sistema colonial. In.: MOTA, C. .G *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: DIFEL/ Difusão Editorial S. A., 1977.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In.: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. *Método histórico-social na Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

PASQUALINI, J. C; MARTINS, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, v.27, n.2, p. 361-370, 2015. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REBUÁ. C. E. A Educação Disputada: democracia e sentidos do público no Brasil hodierno - entre o empresariamento e o (neo)conservadorismo. *Universidade e Sociedade – ANDES-SN*, p. 100-111, 2017.

REBUÁ. C. E. Impressões à luz do dia: lulismo, conformismo e um breve balanço de Junho ao Golpe. *Revista Virtual EN_FIL – ENCONTROS com a FILOSOFIA*, 2018.

REBUÁ. C. E. Fascistização no Brasil do tempo-de-agora. *LE MONDE DIPLOMATIQUE (BRASIL)*, p. 22-23, 2019.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. São Paulo: Autores Associados, 2007. <https://doi.org/10.20396/conex.v8i3.8637736>

SEKKEL, M. C. *A construção de um ambiente inclusivo na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência*. 2003. 218 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. <https://doi.org/10.11606/t.47.2003.tde-09122013-082848>

SEKKEL, M. C. *Diálogos sobre inclusão e Educação Infantil*. 2018. 120 f. Tese (Livre-Docência). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. <https://doi.org/10.29289/259453942018v28s1057>

SBPC – SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. SBPC-RS realiza ato em defesa da ciência e tecnologia. *Jornal da Ciência*, Porto Alegre, 03 maio 2019. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/sbpc-rs-realiza-ato-em-defesa-da-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 05 maio 2019. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1981-0695.2017v12n2.37403>

VIGOTSKI, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, L. S. *A transformação socialista do homem*. Tradução de Roberto Della Santa Barros e Revisão de Marcelo Dalla Vecchia. São Paulo: Editora Sundermann, 2006a.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas IV: psicología infantil*. Madrid: A. Machado Libros, 2006b.

Recebido em março de 2019
Aprovado em setembro de 2019