

CAPÍTULO XIV

REDES DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL PARA A DISCUSSÃO/ANÁLISE/ ESTUDO SOBRE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

Laura Marisa Carnielo Calejon¹

Marilene Proença Rebello de Souza²

Ana María Tejada Mendoza³

Lucy Duró Matos Andrade da Silva⁴

A pesquisa Brasil/Cuba/México, na sua dimensão intercultural, contribui significativamente para compreender os desafios enfrentados pela educação no contexto da América Latina e principalmente no contexto brasileiro, na medida em que focaliza a organização da educação e os desafios em contextos sociais e culturais constituídos a partir de diferentes projetos de sociedade. Nesta medida os resultados encontrados permitem pensar as urgências que a educação no contexto brasileiro deve resolver, assim como a contribuição que pode oferecer uma psicologia Escolar e Educacional que, ao longo dos últimos anos, vem repensando sua identidade enquanto campo conceitual e de atuação profissional. Nesta perspectiva vale ressaltar as contribuições trazidas pelo LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e Educacional do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo), assim como o debate e a reflexão sobre a identidade de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica que emerge das proposições subjacentes à produção do fracasso escolar e da forma como a Psicologia tratou as dificuldades de aprendizagem e de desempenho escolar dos alunos nas décadas de 1980/1990.

O diálogo que a pesquisa oportuniza com países do continente latino-americano que também empreendem esforços no sentido de organizar

¹ Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, Brasil.

² Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

³ Universidade de São Paulo, (USP) Brasil.

⁴ Universidade de São Paulo (USP), Brasil.

a educação como prática humanizadora, transformadora e produtora de sujeitos pensantes; a convicção de que o futuro de uma nação, de que o caminho para a liberdade está nas ideias e na educação e não na imposição pela força torna significativo o esforço realizado pelo grupo de pesquisadores nos países envolvidos, assim como os produtos da pesquisa descritos neste livro. O incremento da violência nas escolas, o chamado da Psicologia para ajudar na destruição que resulta desta violência, com acontecimentos recentes na cidade de São Paulo e Suzano evidenciam que além do auxílio imediato, no sentido de minimizar as consequências, precisamos aprender e buscar, mais do que protagonismo, a construção de uma ciência capaz de compreender a integralidade dos processos de desenvolvimento e de subjetivação e a possibilidade transformadora da educação.

A rede de formação para educadores constitui-se em um dos produtos da pesquisa mencionada, tendo sua primeira edição realizada em 2015/2016 e a segunda em 2017/2018. O projeto na forma de extensão universitária foi concebido e organizado como formação continuada para profissionais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As duas versões foram construídas de modo colaborativo, contando com a participação de alunos da graduação do curso de Psicologia, mestrandos, doutorandos, pós-doutorandos e docentes vinculados à Universidade de São Paulo. A segunda versão contou também com a participação de docente vinculada a uma Universidade Particular da cidade de São Paulo e participante do LIEPPE.

Na contramão do processo de esvaziamento da autoridade docente e do ato educativo optou-se, no projeto, por dar voz aos educadores como oportunidade para estabelecer contato com o modo como as políticas públicas “se encarnam”, objetivando acompanhar como ocorre o desdobramento de sua abstração em ações pedagógicas. Como proposta de extensão, a Rede de Formação foi integrada à atividades do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE) do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (LIEPPE\USP), permitindo reforçar os vínculos entre a Universidade e as escolas públicas da cidade de São Paulo, fortalecendo a dimensão e o significado da extensão universitária e ampliando as ações que o LIEPPE tem desenvolvido, nestes 16 anos, no fortalecimento de uma Psicologia Escolar e Educacional capaz de compreender a integralidade e a complexidade do processo educativo e de desenvolvimento humano. Nas duas versões do programa os educadores foram convidados a participar, no Grupo de Trabalho, por

meio de carta enviada às Diretorias Regionais de Ensino que coordenam as escolas municipais na cidade de São Paulo. O mesmo esquema metodológico foi mantido nas duas versões, sendo os materiais indicados para leitura considerados como disparadores das discussões no grupo que trazia as experiências vividas pelos participantes, relacionadas com situações dos espaços de trabalho e da sua prática profissional. Os textos sugeridos para leitura dos componentes do grupo organizavam-se em eixos norteadores do trabalho e do processo de discussão, sendo:

- 1 - Formação Docente e Realidade Escolar, tendo como objetivo propor uma reflexão sobre as políticas públicas para a formação continuada dos professores da educação básica, estabelecendo relações entre formação e prática docente.
- 2 - Políticas Públicas para o financiamento da educação, tendo como objetivo gerar uma reflexão e análise sobre aspectos relacionados às políticas públicas para o financiamento da educação e as relações existentes entre as questões relacionadas ao financiamento da educação e a gestão escolar.
- 3 - A equidade e a qualidade da educação, objetivando a reflexão sobre desigualdades na educação pública brasileira, focalizando particularmente aquelas encontradas na rede municipal de São Paulo. A literatura demonstra a interdependência entre a desigualdade social, a qualidade precária na organização do ensino e os resultados evidenciados pelo desempenho dos escolares.
- 4 - Políticas de avaliação da educação que objetiva analisar políticas públicas destinadas a avaliação educacional, buscando compreendê-las como desdobramentos de exigências e tendências estabelecidas por órgãos e organismos internacionais.
- 5 - Concepção de desenvolvimento humano e a relação existente com a formação inicial e continuada, objetivando compreender as concepções que subjazem no espaço escolar, que sustentam e organizam os contextos de ensino e a compreensão dos processos de aprendizagem, de escolarização e o desempenho escolar dos estudantes.
- 6 - A Educação Medicalizada que propõe uma análise crítica ao processo educacional, transformando artificialmente e de modo reducionista, questões ideológicas, sociais, políticas e culturais em problemas médicos e individuais, em patologias que culpabilizam o sujeito e invisibilizam outros determinantes do desempenho escolar pouco satisfatório.

Este capítulo descreve as atividades realizadas na segunda versão da Rede de Formação (2017\2018), considerando a equipe gestora, os participantes, os procedimentos adotados e parte dos resultados encontrados. Nesta perspectiva o capítulo discute a concepção de conhecimento que orientou o a dinâmica grupal, a política pública tratada nos textos indicados como disparadores, a constituição do grupo de participantes e a organização das reuniões mensais, os temas mais relevantes tratados durante os encontros.

O financiamento da educação básica, como política pública, foi discutido no grupo de participantes a partir das reflexões de Martins (2010) que demonstra que o financiamento da educação tem sido entendido apenas como um meio de realização de uma política pública setorial, a política educacional. Deste modo, o autor defende a política pública como expressão da intervenção do Estado em resposta às demandas sociais que se institucionalizaram, sendo reconhecidas como direitos. Analisa as experiências do Fundef e do Plano Nacional de Educação, assim como os desafios do Fundeb.

Os desafios da avaliação educacional, considerando-se à avaliação do desempenho escolar, assim como a avaliação institucional foi tema despertado nas reflexões dos participantes pelas proposições de Alavarse, Bravo e Machado (2013) que analisaram a implantação de sistemas municipais de avaliação em quatro municípios paulistas. A análise a partir de 4 municípios, apoia-se em uma pesquisa nacional que envolve 20 municípios do Estado de São Paulo, buscando compreender os fatores explicativos do bom desempenho dos alunos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. (IDEB). Nos 20 municípios que compuseram a amostra do estado de São Paulo, na pesquisa nacional, seis apresentavam crescimento do IDEB, nas três aferições e nos indicadores que compõem o índice: aprovação e proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Observa-se que entre os seis municípios, três tinham sistema próprio de avaliação externa. A avaliação educacional é um tema polêmico, bastante discutido em suas diferentes dimensões e com inúmeras dificuldades na sua implementação. Sacristán (1998) apud Alavarse, Bravo e Machado (2013) sinalizam que a avaliação externa pode comprometer, dada a crença nos resultados como última palavra, o debate crítico necessário sobre a situação educacional e os procedimentos adotados, além de submeter o professor a uma pressão externa, reduzindo a autonomia profissional dos docentes.

I – A concepção de conhecimento que orientou o processo

A segunda edição da rede de formação de educadores considerou, assim como ocorreu na primeira edição, o conhecimento como ferramenta e instrumento de atuação e transformação da realidade, sendo produzido de modo colaborativo na articulação entre a dimensão de horizontalidade e verticalidade existente no grupo, entre a dimensão racional e afetiva que constituem nossas vivências e nossa possibilidade de entender o mundo que nos cerca e nossa própria atuação. Nesta perspectiva os textos propostos para leitura eram disparadores de reflexão, desafiando a compreensão dos participantes do grupo e a revisão de suas crenças e suas práticas enquanto docentes ou formadores. A atividade realizada orienta-se pela noção de práxis e pela dimensão colaborativa dos processos de aprendizagem. A reflexão de cada participante do grupo, o relato de uma situação vivida ou de um projeto realizado, o esforço de relacionar o relato com conceitos e ideias lidas nos textos desencadeava novas reflexões e associações nos demais componentes do grupo. A coordenadora, sua equipe e os participantes do grupo atuavam na mesma sintonia, buscando direcionar os conteúdos e as experiências relatadas em função das temáticas previstas para cada encontro.

Parece-nos importante ressaltar que a segunda edição da proposta de formação continuada, assim como a finalização da pesquisa mais ampla que gera esta proposta, como um dos seus produtos, materializa-se em um momento crítico no Brasil, no momento em que há o fortalecimento de um projeto neoliberal de sociedade que impacta a escola entre outras instituições e condições de produção da vida social e material. Educação vista como gasto e não como investimento por um Estado mínimo resulta em um processo excludente e pouco capaz de efetivamente superar as injustiças e a desigualdade social, minimizando a possibilidade criativa da diversidade existente nas salas de aula, resultante de políticas públicas que defendem a educação de qualidade para todos como direito assegurado pela Constituição brasileira.

Mészáros (2005), ao discutir *A Educação para Além do Capital*, escolhe três epígrafes com a intenção de antecipar os pontos principais que pretende tratar. De algum modo estas epígrafes nos orientam na condução do grupo e na produção do conhecimento que resultou da atividade descrita neste capítulo. A primeira epígrafe de Paracelso, pensador do século XVI, defende que *a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de*

fato quase até a morte ninguém passa dez horas sem nada aprender. A segunda epígrafe, mencionada por Mészáros (2005, p. 24) é de José Martí que diz:

Se viene a la tierra como cera, -el azar nos vacía en moldes prehechos,- Las convenciones creadas deforman la existencia verdadera... Las redenciones han venido siendo formales; ...es necesario que sean esenciales [...]. La libertad política no estará asegurada mientras no se asegura la libertad espiritual. [...]. La escuela y el hogar son las dos formidables cárceles del hombre .

A terceira epígrafe mencionada por Mészáros refere-se a proposição de Marx, quando afirma que:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada, esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como *prática transformadora*. (MÉSZÁROS, 2005, p. 23).

Sader (2005, p. 16), na apresentação do livro de Mészáros nos recorda que: “o enfraquecimento da educação pública, paralelo ao crescimento do sistema privado deu-se ao mesmo tempo em que a socialização se deslocou da escola para a mídia, a publicidade e o consumo”. O autor nos lembra García Márquez que relata ter tido, aos sete anos, que parar sua educação para ir à escola, saindo da vida para entrar na escola. Nosso desafio está em devolver a vida para a escola, para uma escola humanizadora e transformadora, mais coerente e mais emancipadora, mais capaz de produzir um sujeito capaz de decifrar os enigmas do mundo, de manter o estranhamento de um mundo produzido pelo próprio homem, sendo capaz de reconhecer seus recursos, a necessidade de superar limites, a importância do outro e os mecanismos de exploração.

Ainda que estas ideias e conceitos não estivessem formalmente no conjunto de textos previstos para leitura como disparadores de reflexão dos participantes, elas orientam a percepção da equipe que organizou e conduziu a segunda edição da rede de formação, buscando materializar uma prática transformadora para todos os participantes, incluindo a equipe responsável pela condução do processo.

Libâneo (2011) também faz uma provocação ao escrever um capítulo denominado *Escola Pública Brasileira, um sonho frustrado: “falharam as escolas ou as políticas educacionais”*. O autor nos lembra que muitos educadores e diversos movimentos na história da educação brasileira mobilizaram-se na luta pela escola pública. Demonstra uma série de dimensões e dificuldades observadas nesta luta e aspectos das políticas públicas que merecem atenção e, em certa medida, serão analisados de modo mais profundo na sequência deste capítulo. Como conclusão desta reflexão sobre o conhecimento produzido na segunda edição da rede de formação continuada destacamos uma das constatações de Libâneo (2011) a ser mais explorada no decorrer da nossa reflexão: a separação na investigação educacional, em nosso país, entre a análise externa e a análise interna dos problemas da educação. Assim, trazer para os encontros do grupo, na rede de formação, a voz dos participantes no relato das experiências e situações vividas no cotidiano escolar foi um caminho inicial para o exercício de superação possível desta separação.

II – Políticas Públicas da Educação

Apontamos nesta epígrafe alguns dados e conceitos encontrados nos documentos sobre a formação inicial e continuada de educadores no Brasil, a precarização do trabalho docente, o financiamento da educação, a avaliação educacional, assim como os desafios contemporâneos enfrentados na relação entre as políticas públicas em Educação e a Psicologia Escolar.

Souza (2010), considerando a possibilidade de o psicólogo atuar na educação, sob o ponto de vista crítico, aponta as possíveis contribuições da Psicologia e o movimento de pesquisadores, nesta ciência, para encontrar novos rumos, em busca de uma visão crítica da sua atuação no campo da educação. A autora traz uma contribuição relevante para os propósitos do grupo ao sistematizar um relato breve do quadro educacional brasileiro, a partir dos anos 1980 e da assim chamada abertura democrática. Refere-se a dois grandes marcos de discussão que produziram consequências na legislação e na elaboração de políticas públicas. No primeiro a autora inclui pesquisas que, analisando criticamente o contexto educacional brasileiro, no início dos anos 1980, permitiram cunhar dois conceitos relevantes para pensar o fenômeno educacional: exclusão da escola e exclusão na escola. O primeiro conceito indica crianças brasileiras que não conseguiram ter acesso a escola. O segundo envolve aqueles que, ainda que matriculados, não se

beneficiaram, no seu processo evolutivo, da experiência escolar e não se apropriaram dos conteúdos escolares, ampliando os índices de reprovação, a defasagem série\idade e a defasagem observada pelos professores nas etapas seguintes da educação básica, incluindo o ensino médio e universitário. Os estudos destacam ainda a impressionante diversidade regional brasileira, com índices de rendimento escolar maiores nos Estados do sul e sudeste do país e a tendência secular do analfabetismo que chega a Universidade, mais recentemente, na forma de analfabetismo funcional. No segundo marco de discussões as pesquisas mostram que os problemas não estavam no abandono da escola, mas nos índices de repetência que, sendo contabilizada pelas estatísticas anteriores como matrícula nova, não revelava a ineficiência da escolarização no ano anterior que o aluno cursou e foi reprovado. A partir dos debates foi produzida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, marcada por um amplo processo de discussão sobre as expectativas sobre a formação das próximas gerações e que cidadão queremos formar. Do ponto de vista internacional, a LDBEN Brasil assume, em 1990, compromissos com a Declaração Mundial da Educação para Todos, Declaração de Jomtien. Estes compromissos acabaram por ampliar a diversidade existente nas salas de aula, desafiando os professores e a qualidade de sua formação no manejo da diversidade. Seguimos no esforço de assegurar uma educação para todos e de qualidade.

Souza (2010) demonstra ainda as aproximações entre a Psicologia Escolar e as políticas públicas em Educação, sistematizando um caminho que se inicia com uma reflexão crítica da produção do fracasso escolar (PATTO, 1990, 2015), sendo percorrido nestes 25 anos por muitos pesquisadores, incluindo a própria autora, na compreensão da escola pública, dos processos educativos, na análise crítica das políticas educacionais, contribuindo para a revisão da identidade da Psicologia Escolar e Educacional, enquanto campo teórico e de atuação profissional. A proposição de uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica resulta deste esforço na participação de debates com políticos, na luta dos psicólogos e educadores pela abertura de espaços de reflexão, na organização de projetos de pesquisa, na sistematização de dados encontrados nas pesquisas, produtos de alguma forma sistematizados pelas ações do LIEPPE.

A formação inicial dos professores e a formação continuada foi um dos temas de reflexão do grupo, a partir de pesquisas e análises realizadas por Gatti (2008) que demonstra um crescimento geométrico no número de iniciativas de formação continuada colocadas no rótulo de educação

continuada. A autora analisa alguns programas com bons resultados e a trajetória dessa formação nos últimos anos, apontando para influência de documentos internacionais, com destaque para três documentos do Banco Mundial que enfatizam a educação continuada e seu papel renovador e a UNESCO. Estas instituições expressam, de modo mais ou menos claro, a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações voltadas para uma nova economia mundial, apontando que a escola e os professores não estão preparados para esta tarefa. Tal lógica leva a questão das competências que, em última instância, permite inferir que ser competente é condição para ser competitivo social e economicamente de acordo com o ideário hegemônico das últimas décadas. A questão da competência nos currículos escolares passa por muitas interpretações, sendo que algumas enfatizam a dimensão cognitiva, outras procuram incorporar aspectos relacionais humanos e afetivos, com prevalência do discurso cognitivista como ponto mais forte das ações políticas implementadas. Cabe ressaltar, ainda que ultrapasse os objetivos do capítulo, que a Base Nacional Curricular Comum, recentemente homologada, assume a Pedagogia das competências como fundamento teórico. Parece-nos importante também lembrar os atores institucionais que participam da elaboração da Base Nacional Comum Curricular e o período político em que este documento é produzido, as reformas na educação propostas e orientadas pela concepção de educação como gasto e não como investimento, com cortes de verbas e estímulo à privatização.

Diante deste cenário, surge como eixo de reflexão a concepção sobre aprendizagem e desenvolvimento humano trazida pelo professor e a relação entre esses processos e a educação escolar, como temática relevante para as discussões do grupo. Assim, entendemos como necessário compreender a contribuição da Psicologia, da Pedagogia e da Filosofia, entre outras para ampliar as concepções mencionadas

III - As concepções de desenvolvimento humano sistematizadas pela Psicologia e o lugar que ocupam na formação de educadores

A Psicologia enquanto ciência produziu, no século XX, diferentes teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento humano que apresentam diferentes possibilidades de explicar a integralidade do processo evolutivo. A concepção que o professor organizou sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano constitui-se uma das variáveis relevantes para compreender a

qualidade da prática pedagógica desenvolvida pelo professor. A Epistemologia Genética sistematizada por Piaget destaca a adaptação e a interação do sujeito com os objetos como condição relevante para a aprendizagem, sugerindo uma sequência de estágios ou etapas em que surgem diferentes estruturas que permitem a construção do conhecimento. Do período sensório motor o ser humano chega ao período das operações formais, tendo o pensamento regido pela lógica. Na perspectiva de Piaget a educação é um processo de socialização, isto é um processo de organização da conduta segundo regras estabelecidas pelo grupo social e cultural. Na perspectiva do Enfoque Histórico-cultural a educação não é um processo de socialização, mas de enraizamento cultural e de constituição do sujeito a partir da possibilidade que o sujeito tem de apropriar-se dos conteúdos da cultura produzida pela humanidade. A educação é o caminho que oportuniza ao sujeito esta possibilidade de apropriação e de subjetivação. O Enfoque Histórico-Cultural, particularmente Vigotski, e depois os continuadores, apontam a cultura como condição constituinte do sujeito.

Ao estudar as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano a partir da perspectiva histórico-cultural compreendemos que os comportamentalistas e a Epistemologia Genética não conseguem explicar de modo mais completo a relação existente entre esses processos. Enquanto os comportamentalistas valorizam as consequências produzidas pela resposta para o fortalecimento do comportamento ou a estrutura cognitiva existente, como demonstram Skinner e Ausubel, Piaget valoriza os esquemas que o sujeito desenvolveu para poder aprender. Nesta medida as explicações dadas valorizam o ambiente em que o sujeito vive ou a estrutura previamente existente. Para Piaget o desenvolvimento é anterior a aprendizagem, enquanto para os comportamentalistas ou cognitivistas aprendizagem e desenvolvimento são processos equivalentes. Como demonstra Arias Beatón (2005), Vigotski sugere outra relação quando analisa as relações entre aprendizagem e desenvolvimento humano, demonstrando que a aprendizagem produz o desenvolvimento, ou seja o sujeito precisa aprender para se desenvolver. Deste modo aprendizagem não é sinônimo ou equivalente ao desenvolvimento, assim como o desenvolvimento não é condição anterior a aprendizagem. Arias Beatón (2005) sistematiza algumas categorias e leis desenvolvidas pelo Enfoque Histórico-Cultural que podem contribuir para a organização de uma educação de qualidade, tais como: 1) a consideração de que as condições biológicas são necessárias, mas a vida psíquica não é um produto inerente destas condições; 2) no ser humano a ontogênese esta construída por três histórias que se cruzam: a evolução biológica, a história da cultura e a história do próprio sujeito;

3) o desenvolvimento psicológico humano é de natureza social e cultural e se produz como consequência de experiência individual; 4) as funções psíquicas superiores são próprias do homem por sua natureza social e cultural; 5) a lei genética fundamental do desenvolvimento humano; 6) a categoria vivência como possibilidade de articulação da dimensão cognitiva e afetiva do ser humano; 7) o papel dos instrumentos e dos signos no desenvolvimento da capacidade do ser humano compreender os símbolos e signos do mundo em que ele vive; 8) a importância da linguagem; 9) a zona de desenvolvimento proximal como a possibilidade de aprendizagem colaborativa; 10) o papel da mediação nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. Fariñas Leon e Calejon (2017) demonstram a importância de conceitos como situação social de desenvolvimento e vivência, sistematizados pelo Enfoque Histórico-Cultural, para compreender as mudanças significativas que se produzem no desenvolvimento, em cada período ou idade, determinando as possibilidades que a criança tem de adquirir novas propriedades da personalidade. Demonstram ainda, as autoras, que ao sistematizar as explicações sobre relações entre imaginação e realidade, o conceito de imaginação criadora e, principalmente o conceito de vivência, o Enfoque Histórico-Cultural permite superar a dicotomia entre afeto e razão resultante das proposições da Psicologia Cognitiva. Assim, encontramos no Enfoque mencionado conceitos que permitem compreender a integralidade e multideterminação do processo evolutivo, de modo a sustentar uma formação inicial e continuada de maior qualidade.

O que se observa na formação inicial e continuada de professores, assim como nos documentos que orientam a atividade dos docentes é a perspectiva eclética que reúne de modo acrítico explicações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano construídas a partir de dimensões particulares destes processos, sendo sustentadas por diferentes bases epistemológicas. É necessário reconhecer a responsabilidade que a Psicologia enquanto ciência tem nesta situação de formação de professores e educadores.

IV - O grupo de educadores participantes e a equipe que conduziu o processo grupal

A segunda edição da rede de formação foi constituída inicialmente por 21 participantes oriundos de 13 Diretorias de Ensino das diferentes regiões da cidade de São Paulo. O grupo era formado por formadores de professores e por um número mais reduzido de professores regentes de sala. A graduação dos participantes era em Psicologia, Pedagogia, Letras,

com diferentes especializações. Alguns dos participantes eram gestores e formadores de professores, atuando em Cefai, no Diped, na equipe do Naapa. A portaria 6.566, de novembro de 2014, dispõe sobre a implementação do Núcleo do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA) nas Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de Educação na cidade de São Paulo. A equipe proposta está constituída por um coordenador, 2 psicopedagogos, 2 psicólogos, 1 fonoaudiólogo e 1 assistente social.

O grupo reuniu-se, no LIEPPE, uma vez por mês, em 2017\2018, com agenda previamente marcada. Dezesseis, dos 21 participantes inscritos inicialmente, permaneceram até o final do processo. Alguns encontros foram reagendados em função de convocações recebidas pelos participantes para diferentes atividades. As faltas também eram provocadas por estas convocações e pela demanda recebida nas DREs, em função da transição da gestão municipal.

V – Os temas relevantes trazidos nas discussões e nas experiências dos participantes

Os primeiros encontros caracterizaram-se pela reflexão sobre os objetivos do grupo e sobre a indicação de textos para leitura, oportunizando a apresentação dos participantes e da equipe coordenadora do processo e das expectativas em relação ao trabalho proposto. A fala de um dos participantes registrada em uma das primeiras reuniões demonstra a percepção dos envolvidos no processo que estava sendo proposto e a consonância do grupo com a natureza da atividade proposta e do conhecimento produzido. Diz um dos participantes:

- A ideia central é que a gente está em um processo que a gente considera de produção de conhecimento, que a gente considera a todos nós como coautores desse conhecimento que deve servir de ferramenta para mudar a realidade. Vendo o conhecimento como instrumento de transformação da realidade em que a gente vive e buscando então, na direção de qualidade. (reunião 05.17).

Essa era a concepção da atividade e a expectativa da equipe que conduziu o processo grupal. Repensar as situações vividas pelos participantes enquanto regentes de sala e\ou formadores de modo a revisar o conhecimento já produzido, as ações realizadas, os resultados encontrados, buscando ampliar a compreensão da realidade existente nas salas de aula e na

atividade do professor e do aluno. Neste encontro foi proposto que cada participante ou grupo de participantes de uma mesma Diretoria de Ensino pudesse elaborar para cada reunião uma síntese do que foi percebido na reunião anterior. Apesar do entusiasmo dos participantes os desafios do trabalho e das demandas da própria Secretaria Municipal de Ensino limitaram a produção dos textos.

O tema das relações entre a família e a escola também apareceu como pauta nesta reunião. A dificuldade no diálogo entre a família e a escola fica demonstrada na seguinte fala:

- Sobre a família...é um nó que a gente tem...mas eu achei interessante trazer essa visão, porque às vezes a gente se qualifica em função desta família, achando que eles não são, é, acredita não conseguiriam dar conta de educar essas crianças...não sei até que ponto parecemos pretensiosos.. (reunião 05.17).

Outro participante diz nessa mesma reunião:

- Não é um diálogo bom, porque a família só é chamada na escola para mais uma vez, rechaçar o filho, a criação...quando a gente consegue explicar para o pai o que a gente está fazendo na escola, numa linguagem acessível a ele, porque às vezes na escola, nós professores no geral, a gente tem assumido uma posição ...que o pai fica diminuído porque ele acha que a gente sabe e ele não sabe... (reunião 05.17).

A percepção sobre o diálogo da família com a escola sinaliza uma dimensão relevante da incomunicabilidade e do afastamento da família. Existem diferentes saberes e, muitas vezes, a família da criança atendida pela escola não corresponde a família idealizada pelo professor, principalmente quando a defesa de uma educação pública como direito para todos, amplia a diversidade existente nas salas de aula. O saber da família sobre as dificuldades que enfrenta, sobre a vida do escolar, sobre as expectativas depositadas nos professores tem um valor inestimável quando considerada pelos educadores, fazendo dos pais parceiros da tarefa de educar e desenvolver o aluno. Não faltam textos e dados sobre vulnerabilidade social e o impacto destas condições no desenvolvimento humano e no desempenho escolar. As pesquisas, ainda que necessárias, não são suficientes para alcançar um diálogo efetivo com a família. É necessário reconhecer o saber, as dúvidas e as expectativas da família como conhecimento necessário na organização do ato educativo e dos contextos de ensino.

A reflexão sobre as políticas públicas foi um fio condutor que perpassou as discussões realizadas nos diferentes encontros mensais. O texto sobre políticas públicas da educação produziu concordâncias e divergências nos participantes do grupo. Para alguns participantes uma análise genérica que inclui, com base nos mesmos critérios, o governo de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva reduz a qualidade da análise. Da experiência de um dos participantes do grupo, enquanto estudante em um e outro período, existia uma diferença de qualidade no segundo governo. Outro participante reconhece no governo de Luiz Inácio Lula da Silva o investimento na Universidade Pública e a ampliação do campo, mas critica o investimento feito por esse governo nas Universidades Particulares, a formação voltada para o mercado e a presença de organismos internacionais. A escola acaba por reproduzir as características do projeto de sociedade que constrói a escola. Discute-se ainda neste encontro o comprometimento dos educadores e do Estado com uma educação de qualidade e, efetivamente, que esforços a organização de uma educação de qualidade requer. A discussão aponta o encolhimento do Estado nos investimentos na educação e o repasse de dinheiro pelo governo para as Ongs. Vivemos neste momento uma situação muito mais preocupante em relação as propostas feitas pelo atual governo no campo da educação. Tal discussão ultrapassa os objetivos deste texto, mas merece nossa atenção.

As reflexões sobre os desafios da avaliação no contexto educacional, outro eixo das reflexões do grupo, trazem experiências de professores relacionadas com as dificuldades, consideradas como caos, vividos na prefeitura da cidade de São Paulo, com a avaliação educacional considerada como diagnóstica. Os professores participantes relatam discursos de outros professores que a educação não é para todo mundo e que existem crianças que não deveriam estar na escola. Existem no grupo de professores participantes integrantes do NAAPA que relatam os esforços feitos pela equipe para desconstruir crenças estabelecidas entre os docentes e reafirmadas por *laudos* redigidos por especialistas que permitem culpabilizar o aluno ou a família pela dificuldade da criança no aprender. As experiências vividas por professores que compõem estas equipes sinalizam ainda a dificuldade de alguns professores para analisar seu fazer pedagógico e reconhecer seus limites, a necessidade de mudança, assim como a contribuição do seu trabalho para o desenvolvimento do aluno. Na experiência desta equipe a culpabilização do professor pelo não aprender dos alunos, reduz a possibilidade de análise crítica do docente

sobre seu desempenho e sobre as condições da docência. Em experiências de formação relatadas pelos formadores participantes do grupo, tratando sobre os problemas de aprendizagem, os formadores percebem os professores interessados e dispostos a ouvir e compreender as orientações e conceitos tratados, mas o material didático produzido por eles não correspondia, muitas vezes, ao conteúdo discutido. Os formadores reconhecem que as escolas particulares demonstram um esforço mais evidente para a recuperação dos alunos. As experiências relatadas produziram uma série de reflexões no grupo que não resultam em respostas imediatas e merecem maiores discussões. Questiona-se razão pela qual a qualidade do material pedagógico produzido pelas professoras mais participativas no curso de formação mencionado não refletia a participação delas. Por que é tão frequente que os professores se defendam, colocando a responsabilidade no sistema, na gestão ou na família? Por que as escolas particulares se preocupam mais em evitar o fracasso escolar? A formação inicial e continuada de professores oferece recursos aos docentes para trabalhar com alunos que chegam aos anos iniciais da educação escolar sem o desenvolvimento necessários para os desafios e exigências que eles vão enfrentar? Como era nossa expectativa não seria possível encontrar solução para todas essas questões, mas a riqueza do material apresentado nos encontros além de estimular a reflexão, deixou posta a necessidade de continuar analisando as experiências e situações relatadas.

O tema da medicalização do fracasso escolar foi também um dos pontos de reflexão do grupo. Assim, a inserção da temática Medicalização no painel de discussões do Grupo de Trabalho tornou-se fundamental, principalmente, devido ao aumento significativo de estudantes sendo encaminhados aos profissionais da saúde por problemas relacionados ao processo de escolarização.

Medicalização é o processo por meio do qual problemas de ordem política, econômica, social e cultural, portanto complexas nas suas múltiplas determinações, “são reduzidas a um tipo de racionalidade que vincula artificialmente a dificuldade de adaptação às normas sociais a determinismos orgânicos que se expressaria no adoecimento do indivíduo”. (Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade 2013, p.14).

Em se tratando de Medicalização na Educação, o fato de uma criança ou adolescente apresentar um ritmo de aprendizagem ou comportamento diferente do padronizado justificaria o diagnóstico de um suposto transtorno e, em alguns casos, a prescrição de um medicamento.

Diariamente, milhares de crianças e adolescentes estão recebendo o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, TDAH e a consequente prescrição de Cloroato de Metilfenidato. Considerado um problema político-social da maior importância, tem afetado não só crianças e jovens, mas, também, pais, professores, coordenadores, diretores, instituições de educação básica e superior e todos que têm participação nesse processo. Souza (2010) aponta que o Brasil é considerado o segundo país que mais consome Ritalina® no mundo, perdendo apenas para os Estados Unidos. No ano 2000, foram comercializadas aproximadamente 71 mil caixas de Metilfenidato e, em 2013, este número alcançou a marca de 2.6 milhões de caixas da droga vendidas.

A partir da contribuição de grandes pesquisadores no campo das ciências da Educação não é mais possível, pelo menos, do ponto de vista científico, admitir que uma criança não tenha potencial para aprender. Todavia, o que seria próprio de um fenômeno complexo, como é o processo de aprendizagem recebeu como denominação, uma expressão controversa comumente usada no âmbito escola: “dificuldades de aprendizagem”. (SILVA, 2015). Transtornos de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem são conceitos sistematicamente desenvolvidos nas décadas de 1970\1980, visando superar a ênfase dada aos aspectos biológicos nas crianças que apresentavam desempenho escolar insatisfatório. Esses conceitos repetidos, sem a crítica necessária, acabam por tornar os problemas a serem enfrentados pouco compreensíveis.

Sobre esta questão, com a colaboração de Souza (2008), podemos afirmar que a complexidade que envolve a relação ensino-aprendizagem revela o cotidiano escolar. Nessa relação estão implícitos aspectos relacionados às políticas educacionais, à organização institucional, a rede formada pelas histórias individuais e profissionais envolvendo toda a comunidade escolar, as diversas concepções de educação que amparam a prática docente, bem como a formação docente. Para a autora, a história escolar de cada criança, de cada profissional da educação, de cada professor faz parte de uma trama que compõe o processo de escolarização. Sendo assim, cabe o seguinte questionamento: o que a história escolar pode revelar “a respeito das dificuldades vividas no presente momento de escolarização desta criança ou adolescente?”. A partir desta indagação, Souza (2008, p.189) apresenta um argumento de vital importância para o entendimento dos problemas de aprendizagem, deslocando a pergunta do porquê desta criança ou deste adolescente não aprender, para: “que situações e rela-

ções vividas no dia a dia escolar são produtoras do não aprendizado desta criança ou deste adolescente?” Que implicação teria a lógica social na problemática apontada? As indagações provocadas pela autora mencionada sinalizam o risco de minimizar a complexidade da questão a ser resolvida quando as razões do não aprender são procuradas apenas no sujeito, sem considerar situações e relações vividas no cotidiano da criança e no contexto escolar.

Moyses (2013, p. 2) corrobora quando levanta a necessidade de se pensar sobre o fato de os diagnósticos “não resolverem os crônicos problemas da escola brasileira, criados e mantidos por políticas educacionais geradoras de fracasso”. Quando mencionamos lógica social estamos nos referindo a todo um sistema que carrega consigo uma ideologia que sustenta um modo de vida seletivo e excludente, próprio de um sistema que justifica uma escola, na qual os indivíduos devem ser doutrinados. Crianças e jovens, ao longo de sua vida escolar, passam por um processo educacional altamente padronizado produzido para atender a uma suposta normalidade convencionada socialmente e, muitas vezes, isso se dá de forma polarizada como: os melhores e os piores alunos; os disciplinados e os indisciplinados; os inteligentes e os que carregam consigo o estigma do fracasso e deste modo vão sustentando a lógica social, a lógica da medicalização.

Para Moysés (2012, p. 2), “[...]as crianças e adolescentes são os principais alvos da medicalização porque são mais questionadores, briguentos e agitados, os mais liberados das amarras sociais, com isso, fazem-se o diagnóstico exageradamente [...]”. Para ela, é fundamental entender que “[...] as drogas psicoativas usadas no tratamento silenciam as crianças e resolvem o problema de comportamento, mas não solucionam o que leva a ele [...]” Geralmente, são alunos, tidos como indisciplinados e que não aprendem em decorrência de múltiplos fatores, especialmente, os relacionados ao sistema educacional que legitima a manutenção de uma estrutura social que traz em seu discurso a igualdade de oportunidades, mas que de forma concreta encontra meios de selecionar e excluir.

Consequentemente, com base nessa lógica, alguns alunos são promovidos e muitos vão ficando pelo caminho, marcando a sua história com experiências de fracasso, de responsabilidade de outrem. Sofrem com a negação do seu direito de aprender, com a desqualificação das suas habilidades e com o desrespeito e a violência a que são submetidos. Essa violência moral tem um impacto tão potente e devastador que pode colocar em xeque um desenvolvimento psicológico saudável (SILVA, 2015).

Além da medicalização, há inúmeros fatores envolvidos no processo de escolarização que contribuem para o prejuízo de uma formação cidadã, considerando a lógica social. Dentre eles, Singer (1996, p. 12), ao citar algumas causas da crise na educação, destaca “os cortes de verbas, baixa dos salários, perda consequente do pessoal mais bem qualificado e declínio da qualidade de ensino”. Além desses, outros podem ser elencados, como os problemas decorrentes dos desvios de finalidade nas políticas públicas, como aquelas voltadas aos interesses de grandes grupos econômicos, bem como os desvios de verbas e práticas de corrupção; a vida em sociedade com uma exigência cada vez maior sob o ponto de vista do produtivismo/ utilitarismo/mercantilismo; a mídia geral na massificação de incentivo ao consumo inconsequente; a superestimulação provocada pela tecnologia digital e pelo modo de vida da sociedade contemporânea; os dilemas e angústias vividos por famílias que se veem obrigadas a entregar a educação dos seus filhos a outras pessoas para que, com a sua jornada de trabalho exaustiva, possam suprir as necessidades básicas de alimentação e moradia; as muitas dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação em sua função social, bem como a banalização e a falta de reconhecimento e valorização do profissional da educação; o apelo constante à normatização e à padronização do comportamento.

É inegável, neste conjunto de circunstâncias, o papel da indústria farmacêutica e os lucros obtidos na ampliação da prescrição de medicamentos, mas é preciso considerar ainda como a Psicologia enquanto ciência tem tratado a questão do desenvolvimento humano, as relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento, o papel da educação escolar e a formação de professores e dos próprios psicólogos.

As discussões organizadas pelo Fórum de Medicalização ampliam as reflexões sobre estas circunstâncias, trazendo contribuições significativas para os esforços de produzir uma educação de qualidade e uma formação inicial e continuada adequada de educadores. O tema da produção do fracasso escolar tem sido tratado há 25 anos aproximadamente no nosso contexto, produzindo alternativas importantes como uma Psicologia Escolar e Educacional Crítica que assume o Enfoque Histórico-Cultural como base explicativa para o desenvolvimento humano e para a educação escolar (Meira, 2003), assim como diferentes propostas e pesquisas realizadas pelo LIEPPE, como a pesquisa que gerou a atividade de extensão tratada neste capítulo. Nesta perspectiva entendemos a importância de ampliar a discussão sobre as teorias que explicam o desenvolvimento

humano, permitindo compreender a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, a importância da educação infantil, o papel desempenhado pelas condições biológicas, sociais e de produção da vida material, a natureza das relações interpessoais que constituem o tecido social em que o sujeito está se constituindo tanto na formação inicial, quanto na formação continuada, assim como na organização de políticas públicas. Shuare (2017 p.9) oferece uma análise crítica do contexto em que se organiza o Enfoque Histórico-Cultural, demonstrando que o psicólogo escolar cumpre uma tarefa de responsabilidade extraordinária por suas dimensões, já que abarca desde a psicologia aplicada aos alunos dos primeiros graus até os jovens que finalizam a Escola Média... quer dizer trabalhos e temas completamente diversos. Tornou-se evidente que era necessário mudar a preparação dos psicólogos.

A autora refere-se ao final dos anos de 1980 e início de 1990 na Rússia. No mesmo período, no nosso contexto, sentimos os apelos da escola, presentes até hoje, sobre a necessidade de repensar o desempenho escolar dos nossos alunos, a violência na escola e consequentemente o lugar da psicologia enquanto ciência na formação de educadores e na análise do contexto da educação escolar. Diferentes projetos de lei, nem sempre tão recentes, apontam a necessidade do diálogo entre a Psicologia e o Serviço Social, a Psicologia e a Pedagogia. Não temos a pretensão de esgotar neste texto a riqueza de dados trazidos nos nossos encontros, assim como abranger a complexidade do tema em questão. As questões propostas sugerem a continuidade da análise das políticas e a necessidade de revisão da formação inicial de professores e das propostas de formação continuada existentes.

As experiências relatadas pelos participantes do grupo indicam também que os cursos de Pedagogia e as licenciaturas não asseguram uma formação adequada e suficiente para a formação e que os docentes não estão preparados na escola pública para manejar a diversidade existente. Relatam que os professores da escola pública conhecem pouco seus alunos e que na escola particular a diversidade existente é menor. Assinalam o desafio, enfrentado pelos educadores, no reconhecimento da alteridade, os prejuízos de gestões autoritárias e que a defesa da escola para todos é recente. Alguns professores participantes do grupo que cursaram Universidades públicas, sendo oriundos de escolas públicas, reconhecem que tiveram uma rede de apoio e que nos cursos de Pedagogia não se questiona ou se reflexiona de modo insuficiente o direito da educação para todos e

as condições necessárias para que este direito seja assegurado. Uma das dificuldades relatadas refere-se as teorias de desenvolvimento e de aprendizagem ensinadas nos cursos de formação inicial.

O esforço dos professores para melhorar a qualidade do seu trabalho é reconhecido pelos participantes do grupo que sinalizam que muitas vezes o professor é *engolido pelas circunstâncias*. O texto sobre aprendizagem dialógica é considerado pelos participantes do grupo como um resgate histórico que ajudou a fazer uma retrospectiva da própria formação e constatar que a escola tem recebido muitos docentes novos com uma formação que não contempla esse processo.

A influência da televisão e dos recursos das tecnologias da informação para a comunicação é reconhecida pelos participantes como uma das condições relacionadas com o atraso no desenvolvimento da linguagem. O domínio precário dos professores do Ensino Fundamental sobre teorias explicativas sobre o desenvolvimento humano também é percebido como uma das condições que dificultam a produção de uma educação de qualidade. A descontinuidade entre as diferentes etapas da escolarização também aparece como tema de reflexão, na medida em que as crianças saem da educação infantil e chegam aos anos iniciais do Ensino Fundamental sem o desenvolvimento necessário para a alfabetização. A escolarização é percebida como um processo de desumanização e de naturalização da corrupção. Os professores se contentam com o mínimo e são regidos, muitas vezes, pelos preconceitos em relação a crianças mais pobre e da periferia, perdendo a capacidade de se espantar ou se indignar.

Nas reflexões do grupo aparece a constatação da dificuldade dos professores em reconhecer os resultados obtidos pelas crianças como produto do trabalho deles, tendo dificuldade de reconhecer seu potencial e permanecendo na dependência dos especialistas. Por outro lado, aparecem no grupo relatos de que o professor formador percebe que precisa ser cauteloso, por exemplo na análise dos desafios do ciclo autoral, segundo a proposição da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, para não ser entendido pelos professores que estão sendo formados como defensores da proposta ou como aquela que anunciava a falta de recursos. Os participantes do grupo acreditam que para que o escolar atenda às exigências do ciclo autoral, previsto para o final do Ensino Fundamental, ele deveria ser estimulado desde a educação infantil. O temor dos formadores, segundo as experiências relatadas está em serem percebidos como adeptos ou

críticos de uma proposta que merece reflexão e pode ser adequada desde que os recursos para a autoria e consequentemente para uma alfabetização não ocorrem nos anos finais do Ensino Fundamental. São conquistas que dependem não só da qualidade da educação infantil, mas da qualidade da educação que o sujeito recebe desde que nasce. A identidade e a qualidade da educação infantil é outro tema relevante para a reflexão dos professores. Jogo, jogo pedagógico, brincadeira são conceitos que aparecem com diferentes significados, às vezes pouco claros, em diferentes documentos e nas políticas públicas.

Considerações finais

A diversidade de temas tratados nas reuniões mensais demonstra que os desafios são imensos e as circunstâncias exigem muito empenho. Entendemos que a experiência relatada no capítulo, como fruto da segunda edição da rede de formação de educadores, proposta como projeto de extensão, no contexto de uma pesquisa mais ampla com dimensões internacionais traz uma contribuição e aponta para aspectos a serem aprofundados. A violência nas escolas denuncia a necessidade de seguir pesquisando e analisando criticamente os contextos do processo de escolarização, o sofrimento dos professores, a formação inicial e continuada dos docentes. A experiência relatada, fruto da segunda edição, ouviu principalmente os formadores, ou seja, aqueles professores que estavam nas equipes de direção nas diferentes Diretorias de Ensino, na cidade de São Paulo. O número de participantes, regentes de sala, por diferentes razões, era pequeno. Estas pessoas precisam ser ouvidas e as experiências vividas por elas podem ser uma continuidade importante da rede de formação proposta e dos resultados apresentados na primeira e segunda edição, como apresentadas nos capítulos deste livro. Os dados obtidos em contextos educacionais de países da América Latina que participam da pesquisa maior que gerou a rede como um dos seus produtos ajudam a pensar a continuidade da proposta que foi descrita. Estes dados estão apresentados nos diferentes capítulos deste livro.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. *Avaliações Externas e Qualidade na Educação Básica: articulações e tendências*. Est. Aval. Educ. São Paulo, v. 24, n. 54. jan./abr. 2013.
- ARIAS, B. G. *La Persona en lo Histórico Cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE.

Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013.

FARIÑAS LEON, G. *A interdisciplinaridade nas Ciências Sociais: a contribuição da Psicologia* (Desde uma perspectiva do pensamento complexo). Tradução de Laura Marisa Carnielo Calejon. São Paulo: Terceira Margem, 2010.

FARIÑAS LEON, G.; CALEJON, L. M. C. Vivência, Situação Social do Desenvolvimento e Praxis. In: BERNARDES, M. E. M.; ARIAS, B. G. (org.). *Trabalho, Educação e Lazer: uma contribuição do Enfoque Histórico-Cultural para o desenvolvimento humano.* São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades. 2017

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 17, jan./abr. 2008.

LIBÂNEO, J. C. Escola Pública Brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R. *Didática e Escola em uma Sociedade Complexa.* Goiânia: CEPED, 2011.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio Histórica. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). *Psicologia Escolar: teorias Críticas.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MÉSZÁROS, I. *A Educação para além do capital.* São Paulo: Boitempo, 2005.

MOYSÉS, M. A. A. Não às drogas da obediência: depoimento. Entrevista concedida a Karina Fusco. *Revista Metrópole*, Campinas, 8 ago. 2012.

MOYSÉS, M. A. A. Preconceitos no Cotidiano Escolar: a medicalização do processo ensino- aprendizagem. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). *Medicalização de Crianças e Adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SHUARE, M. *A Psicologia Soviética: meu olhar.* São Paulo: Terracota, 2017.

SINGER, P. I. Poder, Política e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 1, p. 5 -15, 1996.

SILVA, L. D. M. A. Educação Medicalizada e Medicalizante: (in)disciplina e violência. In: BARBOSA, M. et al. (org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SOUZA, M. P. R. Retornando à Patologia para Justificar a não Aprendizagem Escolar: a Medicalização e o Diagnóstico de Transtornos de Aprendizagem em Tempos de Neoliberalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2008.

SOUZA, M. P. R. Medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (org.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.