



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEDUC**

KAROLINE ROSA DE ARAÚJO

**INVESTIGANDO A AGRESSIVIDADE INFANTIL PELA ÓTICA DE
PROFESSORES**

CATALÃO/GO

SEI - Documento para Assinatura

Processo:

23070.046002/2022-31

Documento:

3258641

Nome completo do autor **KAROLINE ROSA DE ARAÚJO**

Título do trabalho **INVESTIGANDO A AGRESSIVIDADE INFANTIL PELA ÓTICA DE PROFESSORES**

Informações de acesso ao documento

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa.

Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior, em 13/10/2022, às 09:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por KAROLINE ROSA DE ARAUJO, Discente, em 13/10/2022, às 17:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

KAROLINE ROSA DE ARAÚJO

**INVESTIGANDO A AGRESSIVIDADE INFANTIL PELA ÓTICA DE
PROFESSORES**

Defesa apresentada à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Unidade Acadêmica (Faculdade de Educação), como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão

Área de Concentração: Educação

CATALÃO/GO

2022

**Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista
Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465**

A663i Araújo, Karoline Rosa de.
Investigando a agressividade infantil pela ótica de
professores [manuscrito] / Karoline Rosa de Araújo. -
2022.
XCIV, 94 f.

Orientadora: Prof^a. Dra. Janaina Cassiano Silva.
Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiás
(UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em
implantação, Programa de Pós-Graduação em Educação
(PPGEDUC), Unidade Acadêmica (FACULDADE DE
EDUCAÇÃO) como requisito para obtenção do título de
mestre em Educação. 2022.

Bibliografia.

Inclui: listas de figuras, siglas e quadros.

Apêndices



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL
DE EDUCAÇÃO**

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº.220 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE KAROLINE ROSA DE ARAÚJO.

Aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, às 15:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Janaína Cassiano Silva - PPGEDUC/IBIOTEC/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Lady Daiane Martins Ribeiro - IBIOTEC/UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Karoline Rosa de Araújo, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão,

área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “INVESTIGANDO A AGRESSIVIDADE INFANTIL PELA ÓTICA DE PROFESSORES”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos trinta e um dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva**, Professor do Magistério Superior, em 31/08/2022, às 16:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Priscilla De Andrade Silva** Ximenes, Professor do Magistério Superior, em 31/08/2022, às 16:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Lady Daiane Martins** Ribeiro, Substituta, em 31/08/2022, às 16:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3151217 e o código CRC E9E1B369.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Karoline Rosa de Araújo

INVESTIGANDO A AGRESSIVIDADE INFANTIL PELA ÓTICA DE PROFESSORES

Dissertação apresentada como requisito parcial para o título de Mestre em Educação, no curso de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação, na Universidade Federal de Catalão, sob orientação da Prof. Dra. Janaina Cassiano Silva.

Banca Examinadora

Orientadora - Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva – PPGEDUC - UFCAT

Examinador 1 - Profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes – PPGEDUC - UFCAT

Examinador 2 - Profa. Dra. Lady Daiane Martins Ribeiro - IBIOTEC – UFCAT

Suplente 1 – Profa. Dra. Altina Abadia da Silva- PPGEDUC- UFCAT

Suplente 2 – Profa. Dra. Eliza Maria Barbosa – UNESP/ Araraquara

Catalão-GO, 31 de agosto de 2022.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus por sempre me abençoar, também a minha professora e orientadora, Dra. Janaina Cassiano Silva, por transmitir seus conhecimentos com tanta clareza e serenidade, pela disposição e dedicação que colaboraram para a realização deste trabalho. À Profa. Dra. Priscilla de Andrade Silva Ximenes, pelas valiosas contribuições e observações por ocasião do exame de qualificação. Na mesma proporção, agradeço à professora Dra. Lady Daiane Martins Ribeiro, por todas as apontamentos que foram definitivos para a melhoria da dissertação.

Com todo o meu respeito e amor, quero também dedicar este estudo a minha querida mãe Solange que me apoia e me dá forças para prosseguir, por ser meu alicerce e meu sustento, a minha irmã Mirele minha confidente da vida e dos estudos, minha eterna gratidão por me auxiliar em diversos momentos. Dedico todo o meu esforço também aos meus avós queridos que me dão sustento em tudo que preciso, são minha luz. Ao meu fiel e amado companheiro André pela paciência, dedicação e valorização do meu esforço, nunca me fazendo desistir diante das dificuldades, sempre me incentivando. E ao meu pai João que aonde estiver espero que esteja orgulhoso de mim e da minha trajetória de vida.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo identificar e analisar as percepções e ações de professores sobre agressividade em sala de aula das crianças com queixa escolar do 3º Ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de um município do sudeste goiano. Foi realizado primeiramente uma revisão bibliográfica em que, os resultados mostraram que é escasso o número de trabalhos sobre agressividade utilizando como abordagem a teoria histórico-cultural deste modo, pretende-se destacar uma abordagem diferente enfatizando o ser humano como transformador do meio, em que suas ações e atividades são dotados de sentidos, sendo a agressividade resultado de uma multiplicidade de fatores, envolvendo escola, família e sujeito. A pesquisa de campo contou com entrevistas semiestruturadas com professoras do 3º ano do ensino fundamental de duas escolas municipais, escolhidas a partir da inserção no projeto de Orientação à queixa escolar. Participaram 05 professores e a análise foi feita considerando os núcleos de significação. Após transcrição e organização do material, elencamos 03 núcleos: *O contexto da Desigualdade Social e suas influências no Desenvolvimento; Família e sua influência nos aspectos sociais da criança e Formação de Professores uma perspectiva sócio-histórica*. Sendo que foi destacado a forte influência dos aspectos familiares e o meio social desestruturado nas manifestações agressivas da criança, se refletindo ainda numa ausência dessa discussão na formação de professores, evidenciado a partir da não organização de projetos escolares referentes a essa temática dentro do núcleo escolar.

Palavras-chave: Agressividade. Teoria Histórico-Cultural. Desenvolvimento infantil. Queixa escolar.

ABSTRACT

The present study aims to identify and analyze the perceptions and actions of teachers on aggressiveness in the classroom of children with school complaints in the 3rd Year of Elementary School in the municipal school system of a municipality in southeastern Goiás. A bibliographic review was first carried out in which the results showed that the number of works on aggressiveness using the historical-cultural theory as an approach is therefore intended to highlight a different approach emphasizing the human being as a transformer of the environment, in which their actions and activities are endowed with meanings, aggressiveness being the result of a multiplicity of factors, involving school, family and subject. The field research had semi-structured interviews with teachers of the 3rd year of elementary school from two municipal schools, chosen from the insertion in the Guidance project for school complaints. 05 teachers participated and the analysis was made considering the meaning cores. After transcription and organization of the material, we list 03 nuclei: The context of Social Inequality and its influences on Development; Family and its influence on the social aspects of the child and Teacher Training a socio-historical perspective. The strong influence of family aspects and the unstructured social environment in the child's aggressive manifestations was highlighted, which is still reflected in the absence of this discussion in teacher training, evidenced from the non-organization of school projects related to this theme within the school nucleus.

Keywords: Aggressiveness. Cultural-Historical Theory. Development. School complaint.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Publicações sobre Agressividade.....	p. 23
Figura 2 - Teorias elencadas nos estudos selecionados em bancos digitais: BDTD e OQE...	p. 24
Quadro 1: Professoras de crianças com queixa escolar de três escolas do 3º Ano de Ensino	p. 57
Quadro 2: Informações sobre os professores.....	p. 59
Quadro 3: Pré-indicadores e Indicadores das entrevistas.....	p. 62
Quadro 4: Núcleos de Significação.....	p. 63

LISTA DE SIGLAS

SHCP - Um Sentido Histórico da Crise da Psicologia
URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
NEP - Nova Política Econômica
RAPP - Associação Russa de Escritores Proletários
PNE - Plano Nacional de Educação PNE
CONAE - Conferência Nacional de Educação
SNE - Sistema Nacional de Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
OQE - Portal de Orientação à Queixa Escolar
UFCAT - Universidade Federal de Catalão
OQE - Orientação à Queixa Escolar
USP - Universidade de São Paulo
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para infância
PUB - Programa Unificado de Bolsas
CEAPSI - Centro de Estudos Aplicados em Psicologia
ECA - Criança e do Adolescente
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PRP - Programa de Residência Pedagógica
BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p. 09
1. QUEIXA ESCOLAR: BASES TEÓRICAS E PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE O TEMA.....	p. 14
1.1. A Queixa escolar e suas consequências no processo educacional.....	p. 14
1.1.1. Queixas escolares: O que a bibliografia traz sobre suas causas e conceitos relacionados ao problema.....	p. 14
1.2. Produção acadêmica acerca da temática Agressividade Infantil e Queixa escolar nos últimos seis anos.....	p. 20
1.2.1. Produção acadêmica nos últimos seis anos.....	p. 22
1.2.2. Discussões elencadas nas produções acadêmicas acerca do papel da educação nas manifestações agressivas.....	p. 25
2. PROCESSOS HISTÓRICOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO.....	p. 27
2.1. Fatores históricos da construção da Psicologia Histórico-cultural.....	p. 27
2.2. A Formação do novo homem, o estudo da delinquência e a Educação em uma vertente Histórico-Crítica.....	p. 35
2.3. - O Desenvolvimento Humano de acordo com os conceitos histórico-culturais e suas relações com a Agressividade.....	p. 42
2.3.1. A Personalidade, Emoções e Agressividade relações estabelecidas de acordo com as perspectivas sócio-históricas.....	p. 47
3. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	p. 57
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	p. 61
4.1. O contexto da desigualdade social e suas influências no desenvolvimento.....	p. 64
4.2. Família e sua influência nos aspectos sociais da criança.....	p. 67
4.3. Políticas Públicas da formação de Professores.....	p. 70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	p. 75
REFERÊNCIAS.....	p. 77
APÊNDICES.....	p. 83
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE (professores).....	p. 84
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista.....	p. 86

INTRODUÇÃO

Inicialmente, é importante destacar a trajetória da pesquisadora e os motivos levados a escolha do tema. Durante a minha formação em Pedagogia, pude conhecer diferentes perspectivas de diversas áreas do conhecimento sobre os processos educacionais, principalmente relacionado aos processos didáticos importantes dentro de um núcleo escolar. A disciplina de maior interesse, fazendo refletir e pensar sobre o desenvolvimento e aprendizagem foi a “Psicologia da Educação” em que, juntamente com todas as bases teóricas foi possível compreender as diferentes fases das crianças. Além do gosto pelos saberes psicológicos, o interesse pelo tema veio pelas indagações ao enfrentar agressões de um aluno dentro da sala de aula na minha trajetória profissional, vale ressaltar que também tive contato com a educação especial, notando a agressividade um comportamento explícito nas ações. Foram muitos os desafios, questões e dúvidas que me instigaram como: não entender os motivos dos impulsos nervosos e não saber lidar com a criança frente a essas situações. Assim, esta pesquisa trará elementos necessários para a compreensão da agressividade de acordo com os preceitos da Teoria Histórico-Cultural, possibilitando um melhor entendimento acerca do desenvolvimento do psiquismo na infância e seu desenvolvimento levando em consideração a trajetória histórica e social.

Iniciamos, então, a partir da discussão dos conceitos destacados no trabalho expondo o processo histórico e bases da Teoria Histórico-Cultural, com embasamento nos pressupostos marxistas e no método denominado materialismo Histórico Dialético, pois os conceitos embasados em Marx serviram de ponte para a elaboração da Psicologia Histórico-cultural e para a educação, construindo a Pedagogia Histórico-crítica. O movimento da cultura proletária é uma produção de Marx; assim, é preciso reconhecer que sua obra, ultrapassa as necessidades da luta de classe do proletariado e de seus teóricos, todas as suas ideias também conduzem a uma outra discussão: a da ciência, do método e da elaboração teórica como um produto histórico. Lombardi (2010) em sua tese delimita pontos essenciais para a compreensão dos preceitos marxistas apontando que:

Com a análise precedente, busquei me manifestar que, ontem como hoje, o pensamento de Marx (e Engels) mantém sua atualidade histórica e que esta condição bem pode ser resumida pela afirmação de Rosa Luxemburgo de que —não só Marx produziu o suficiente para nossas necessidades‖ e de que "nossas necessidades não foram ainda

suficientemente grandes para que utilizássemos" (Idem, p. 56-57) todas as suas ideias, conduzem a uma outra discussão: a da ciência, do método e da elaboração teórica como um produto histórico. (LOMBARDI, 2010, p.65).

O Marxismo se baseia em diversas vertentes construídas em conjunto com diferentes debates sobre o legado de Marx e Engels. Marx forneceu uma análise teórica da natureza social do homem e do seu desenvolvimento sócio-histórico. De acordo com suas contribuições, a sociedade é transformada pelo trabalho, por meio dele o homem dá o primeiro passo para o processo histórico de sua humanização, apropriando e transformando os elementos da natureza para a satisfação de suas necessidades, criando espaço para a construção da sua subjetividade.

Ressaltamos que esse trabalho compõe o Projeto de Pesquisa “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia- CEAPSI”, que tem aprovação do Comitê de Ética (CAAE: 67844017.5.0000.5083), sendo coordenado pela Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva da Universidade Federal Catalão (UFCAT) e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC), desenvolvido no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI)¹ da UFCAT.

Destacando também que o referido projeto de pesquisa é interdisciplinar, contempla projetos de pesquisa, ensino e extensão, tendo como eixo central, a tríade: criança, a queixa escolar e a psicologia escolar e educacional. Os temas que englobam a pesquisa são: queixa escolar e o atendimento infantil; medicalização da educação; saúde da criança e queixa escolar; relação professor-aluno e queixa escolar; professor e a medicalização da educação, violência doméstica e queixa escolar, todos aportados pelo referencial teórico da Teoria Histórico-Cultural.

Deste modo, indagamos como problemática dessa dissertação, como o educador compreende e lida com as situações agressivas das crianças com queixa escolar do 3º ano do Ensino fundamental? Assim, nosso objetivo geral foi identificar e analisar as percepções e ações de professores sobre agressividade em sala de aula das crianças com

¹ O Centro de Estudos Aplicados em Psicologia - CEAPSI, está situado na Universidade Federal de Catalão, serviço-escola criado em 2010, com o intuito de responder às exigências para a formação do psicólogo em referência à proposta do curso, visando, assim, promover a formação do aluno por meio da prestação de serviços à comunidade, permitindo o seu contato com experiências semelhantes às do mercado de trabalho (SANTOS, 2019, p. 74).

queixa escolar do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas em um município do Sudeste Goiano.

Considerando a estrutura da dissertação, no primeiro capítulo denominado *Queixa Escolar: Bases Teóricas e Pesquisas Bibliográficas Sobre o Tema* apresentamos a revisão bibliográfica realizada sobre a queixa escolar, com discussões levantadas nos estudos sobre a temática, e índices de queixa no Brasil durante o tempo, antes e após a pandemia, enfatizando a importância da temática, representando também o norte do trabalho. Ao analisarmos a relação da Psicologia com a educação ao longo de toda história, podemos observar que a visão organicista e adaptacionista que caracterizaram sua origem ainda possui contribuições na queixa escolar desvinculando a história e o social, como consequência segregando os alunos. (LEONARDO; LEMES; FACCI, 2016)

A pandemia da COVID-19 coloca em evidência questões referentes à saúde mental possibilitando uma maior abertura para as queixas escolares. A (re)construção do vínculo dos estudantes com a escola é um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores na volta às aulas presenciais. Sendo necessário a valorização do cuidado com o mundo emocional, acolhendo esses alunos (SOUZA, 2021).

Já no primeiro tópico do capítulo 2 denominado *Fatores históricos da construção e relação do Materialismo Histórico-Dialético para a Psicologia Histórico-cultural* trazemos como se fundou a Psicologia histórico-cultural enfatizando elementos da teoria histórico-cultural que contribuíram para o crescimento das vertentes psicológicas. Em seguida, apresentamos considerações em relação ao processo educacional e toda a realidade das escolas de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no tópico denominado: *A formação do novo homem, o estudo da delinquência e a Educação em uma vertente histórica Marxista*.

Após as discussões históricas elencamos conceitos acerca do desenvolvimento psíquico pelas contribuições de Leontiev. Aliado a esses preceitos as ideias se relacionarão a questão da agressividade, personalidade e emoções, ideias que se encontrarão no tópico 2 denominado *O Desenvolvimento Humano de acordo com os conceitos Históricos -culturais e suas relações com a Agressividade*. Leontiev (2004) ressalta que quanto mais progride a humanidade mais cresce e enriquece as práticas sócio-históricas acumuladas fazendo com que a educação das gerações aumente, sendo que os métodos pedagógicos e os programas de ensino devem ser aperfeiçoados conforme a evolução. Além disso, o autor traz como importante no processo educacional, assegurar um desenvolvimento humano harmonioso, multilateral que permite libertar o homem da

necessidade material que assola a divisão entre trabalho intelectual e trabalho físico. No subtópico denominado *A Personalidade, Emoções e Agressividade relações estabelecidas de acordo com as perspectivas sócio-históricas* discorreremos sobre conceitos relacionados a personalidade e emoções e como esses conceitos foram construídos de acordo com a Teoria Histórico-cultural. Seguindo os pressupostos centrais da formação social do psiquismo a personalidade se dá nas relações entre as classes sociais, se constituindo a partir das relações entre pessoas que pertencem à determinada classe social que orientam a atividade principal. A qualidade do nosso desenvolvimento também é um fator primordial para pensarmos na forma como passamos a compreender a vida e nas ferramentas psíquicas que temos para lidar com a realidade. (BARROCO; FRANCO, 2021).

As emoções também se constituem de acordo com os mesmos pressupostos da Personalidade, enfatizando o meio social como principal fator que leva ao surgimento de reações emocionais. Por esse motivo, realizamos levantamentos e análises embasadas nos estudos de Vygotsky concluindo que a emoção, inquietação que pode ser também associada a agressividade, aparece cada vez que o equilíbrio com o meio é perturbado. Por isso, Vygotsky (2009) considera relevante que nas épocas de crise e de reestruturação interna da personalidade que o ser humano passa durante a vida, sejam tomadas de reações emocionais ou de vida do sentimento. Pasqualini e Ferracioli (2012) por sua vez, discutem a agressividade em uma perspectiva histórico-cultural ressaltando que a vivência familiar e o contexto social violento possuem influências no comportamento agressivo, todavia, são variáveis que fazem parte de um conjunto muito amplo de fatores, sendo que também deve ser entendida como produto da relação ativa da criança-mundo. Deste modo, será apresentado diferentes caminhos e estudos para o entendimento acerca do desenvolvimento humano relacionando-o com a agressividade, utilizando como apoio teórico a Teoria Histórico-cultural compreendendo o indivíduo de forma concreta.

Ressaltamos que nossa pesquisa foi realizada no 3º ano do ensino fundamental, uma vez que ao iniciarmos os estudos esse era o último ano do primeiro ciclo de alfabetização. Gomes e Pedrero (2015) realizaram uma pesquisa sobre queixa escolar em uma clínica-escola da cidade de São Paulo e em Unidades básicas de saúde da mesma região, constatando que 66% das crianças atendidas na clínica-escola com queixa escolar estavam entre a 1ª e a 3ª séries, com 35% na 2ª série, já nas unidades básicas de saúde os números também são parecidos, 65% dos casos de crianças atendidas entre sete e doze anos tinham alguma queixa relacionada à escola, 27,9% estavam com idade entre nove e

dez anos e a maioria cursava a 2ª série. Dessa forma, percebe-se um grande número de queixas nessa faixa-etária escolar.

Além dos conceitos teóricos, foi exposto um estudo dos trabalhos produzidos acerca da Agressividade, verificando se a Teoria Histórico-Cultural foi utilizada para a construção de tal conhecimento, além de expor a quantidade de trabalhos produzidos durante seis anos em relação as manifestações agressivas.

A pesquisa também conta com um capítulo para discorrer acerca do nosso percurso metodológico. Realizamos pesquisa de campo, tendo como participantes professores de três escolas municipais de um município do sudeste goiano. O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, feita de forma online respeitando os protocolos de segurança por conta da pandemia da COVID-19, tendo como análise dos dados os núcleos de significação.

No capítulo *Discussão e Análise de Dados* apresentamos os núcleos de significação em articulação com nosso referencial teórico.

Por fim, trazemos as considerações finais, referências e apêndices.

1- QUEIXA ESCOLAR: BASES TEÓRICAS E PESQUISAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE O TEMA

Neste capítulo trazemos discussões acerca da queixa escolar, expondo os principais pontos para a compreensão dessa temática no âmbito da escola e para o desenvolvimento infantil.

1.1 - A Queixa Escolar e suas consequências no processo educacional

Neste tópico apresentamos embasamentos teóricos para a compreensão acerca da Queixa escolar, e toda sua gama de fatores que acarretam em consequências negativas para o desenvolvimento da criança. Serão expostas discussões em torno do problema da queixa, trazendo elementos essenciais para a compreensão em torno da demanda de crianças com dificuldades escolares existentes no país, Leonardo, Lemes e Facci (2016) analisaram pesquisas em torno da temática, constatando que a maioria dos estudos que versam sobre o fracasso escolar, colocam como foco as habilidades mentais do aluno, excluindo as reflexões acerca das implicações que envolvem a escola e suas práticas pedagógicas que se tem uma sociedade de classes.

1.1.1- Queixas escolares: O que a bibliografia traz sobre suas causas e conceitos relacionados ao problema.

A escola é um lugar cheio de potencialidades e realizações, porém também de deficiências que influenciam na existência de alunos com dificuldades de aprendizagens. Ressaltando que, esses problemas enfrentados na escola pelas crianças são produzidos por uma corrente de relações que estão entre a escola, a família e a própria criança, em um contexto socioeconômico dessa forma, todos esses pontos devem ser levados em consideração ao analisar o problema, a análise do todo é fundamental (SOUZA *et.al.*, 2001).

Leonardo, Lemes e Facci (2016) enfatizam que é inegável o índice de crianças que são encaminhadas para avaliação e tratamento com queixas escolares, esclarecendo que a sociedade capitalista mantém a ideia de que distúrbios e doenças são a causa das dificuldades escolares, extinguindo os governantes da responsabilidade de incentivar e financiar a educação.

Desse modo, individualiza-se o problema e as dificuldades no processo de escolarização são explicadas como decorrentes de fatores orgânicos, reproduzindo o ideário liberal que coloca nos sujeitos a responsabilidade pelas suas dificuldades. (LEONARDO; LEMES; FACCI, 2016, p.278).

Leonardo et.al (2016) também apontam que os índices de problemas do sistema educacional brasileiro cresceram sendo que, no Brasil, apesar de ter aproximadamente 3 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio, mais de 7 milhões estão em atraso escolar. Evidenciando um fracasso escolar em que coloca o aluno como o maior motivo dos problemas e falhas, mostrando ainda que a existência de mecanismos excludentes presentes nas escolas impede que as crianças das camadas mais populares atinjam sucesso acadêmico.

Souza (1996) realizou uma pesquisa com professores analisando as concepções destes em relação ao atendimento a queixa escolar, uma das questões indagava sobre o motivo das dificuldades de aprendizagem dos alunos, constatando na maioria dos entrevistados que o motivo é colocado em problemas sociais, familiares e individuais. Rossato, Melo e Leal (2020) realizaram o mesmo modelo de pesquisa mais recente analisando respostas de educadores frente a indagações sobre a queixa escolar tendo assim, as mesmas colocações da entrevista de Souza (1996) considerando principalmente a família como responsável das queixas e dificuldades, como um contexto familiar perturbado e não incentivador.

No entanto, é relevante analisar o todo e não somente as partes, o contexto escolar também pode ser uma das causas da queixa. É importante assim destacar, reafirmando a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica como também a da Psicologia Histórico-cultural, que a escola possui o papel de articular os conceitos cotidianos com os científicos desenvolvendo como consequência as funções psicológicas superiores (ROSSATO; MELO; LEAL, 2020).

É importante trabalhar na escola os conteúdos produzidos na prática social, sistematizados pela ciência ao longo da história, com a finalidade de que todos apropriem do que tem sido domínio apenas da classe dominante, fazendo assim da cultura do instrumento de luta e libertação. Saviani (2012) afirma que o saber popular deve ser o ponto de partida no trabalho educativo, pois se a escola se limitar a trabalhar com a cultura popular, que se desenvolve e se aprende de maneira espontânea, que função ela estaria cumprindo? De manutenção das

desigualdades de acesso à cultura, ao invés do que se consolidou no gênero humano? (ROSSATO; MELO; LEAL, 2020, p.85).

Portanto, a escola possui um importante papel tanto nas análises das queixas escolares quanto nas reformas e melhorias para uma boa aprendizagem. Cabe destacar agora o cenário dessa temática no Brasil, Souza e Sobral (2020) realizaram uma pesquisa no ano de 2005 em relação ao público alvo da queixa escolar no serviço de Orientação à Queixa Escolar do Instituto de Psicologia da USP², no intuito de conhecer melhor a demanda. Dessa forma, elencaram alguns fatores de destaques durante a análise e as características de tais demandas:

A primeira exibida foi *A Diferença de Gênero* que aparece de forma significativa, sendo assim os meninos comparecem em número muito superior ao das meninas, tendo a porcentagem de 79% do sexo masculino e 21% do feminino. As autoras atribuem essa diferença aos estereótipos de uma sociedade machista, pois aos homens espera-se a agressividade, a liderança, e das mulheres a doçura, a submissão, por esse motivo elas passam pela escolaridade com maior facilidade e sucesso.

A segunda característica foi a *Idade* sendo que a maior demanda se apresentou na faixa etária dos 7 aos 12 anos, 74% do total, são idades correspondentes ao Ensino Fundamental, da 1ª à 6ª série, ressaltando que aos 7 anos as crianças costumam ingressar no Ensino Fundamental. As autoras destacam que a partir dos 13 anos a procura é muito pequena, essa idade costuma marcar a entrada na adolescência levantando indagações que adolescentes com dificuldades escolares tendem a desistir de investir em suas carreiras acadêmicas.

A terceira e última característica é a *Série Escolar*, destacaram que a Educação Infantil corresponde por 10% da demanda, reforçando a hipótese de que os pais não procuram apoio nesse período de 5 e 6 anos. Em relação a 1º Etapa do Ensino Fundamental (da 1ª à 4ª série) as autoras mostram que possui maior parte da procura, cerca de 66%, sendo que atribuíram esse número ao ingresso precoce no Ensino Fundamental, pois estava entrando em vigor e retirada da Pré-alfabetização e a entrada

² Orientação à Queixa Escolar (OQE) é uma abordagem de atendimento psicológico que possui em sua maioria crianças e adolescentes que estão enfrentando dificuldades e sofrimentos na vida escolar. Entende as queixas escolares como produção de uma rede de relações que tem uma história e, assim, envolve os seus principais participantes (pais e escola, além dos alunos, na maioria das vezes). Trata-se de uma intervenção breve e focal, que integra saberes da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, atenta a determinantes históricos e sociais que produzem esta demanda. Disponibilizando ainda conhecimentos e materiais produzidos no âmbito do serviço.

mais cedo dos alunos ao 1º Ano. Já o 2º ciclo do Ensino Fundamental possui apenas 17% dos casos, contra 66% do primeiro ciclo, Souza e Sobral (2020) atribuem uma hipótese a esse número sendo o desânimo e/ou o desinteresse da escola depois de uma carreira escolar com muitas dificuldades. Os índices do Ensino Médio reafirmam proposta de não mais procurar ajuda psicológica surgida a partir dos 13 anos ou da entrada no 2º ciclo do Ensino Fundamental (5ª série). A 1ª série do Ensino Médio obteve 3% de procura, a 2ª série 2% e a 3ª série 1%, totalizando apenas 6%.

Maia *et.al* (2018) realizaram uma pesquisa na mesma abordagem mais recente, dando continuidade aos Serviços no projeto de Orientação a Queixa escolar do Instituto de Psicologia da USP, realizada por meio do Programa Unificado de Bolsas–PUB do período 2017-2018. Os autores buscaram compreender durante a pesquisa a relação entre a Psicologia e Educação, ainda foram sistematizadas categorias evidenciando como relevantes, seja pela experiência do serviço, seja pela literatura e levantamentos de outros serviços de atendimento psicológico. As categorias são: tipo de escola (municipal, particular e outros), zona (região geográfica), idade, série/ano escolar e tipos de queixas (pedagógicas, comportamentais, queixas patológicas e patologias). Sendo que o sexo (masculino e feminino) foi avaliado em todas as variáveis.

Em relação aos *tipos de escola* dos usuários, 292 (26%) vieram de escola Municipal, 439 (40%) de estadual, 1 (0,1%) de Federal, 318 (29%) de Particular, 2 (0,2%), do sexo feminino, 87 vieram de escola Municipal, 108 de Estadual, 0 de Federal, 106 de Particular, dos atendidos do sexo masculino, 205 vieram de escola Municipal, 331 de Estadual, 1 de Federal, 212 de Particular. Segundo os autores o grande número de usuários da escola particular se deve ao número de instituições de mensalidades baixas, atendendo a um público de classe média baixa e até pessoas pobres. Enfatizando ainda que estudar em escola particular não é sinônimo de pertencer à elite, não desmerecendo as instituições públicas que atendem bem as necessidades da população.

Dos números de pessoas por *zona*, 58 (5%) vieram da Zona Norte, 190 (17%) da Zona Sul, 47 (4%) da Zona Leste, 549 (50%) da Zona Oeste, 11 (1%) do Centro, 11 (1%) da GSP Norte, 42 (4%) da GSP Sul, 3 (0%) da GSP Leste, 177 (16%) da GSP Oeste, 2 (0%) de Santos/ São Vicente, 1 (0%) de Capivari. A zona Oeste da pesquisa é onde se encontra o campus da Universidade de São Paulo, onde ocorrem os atendimentos.

Já as *idades* foram analisadas em gráficos constatando que a menor foi de 3 anos, as idades acima de 18 não foram identificadas, sendo assim ao todo foram 18 observações e 75% dos 1.105 inscritos encontra-se entre os 7 e os 12 anos. Evidencia-se uma elevação

a partir dos 6 anos, atingindo seu pico em 9 anos e decresce a partir de 12 anos. Do sexo feminino tem um aumento no número de inscrição após 6 anos, um pico de demanda aos 9 e 10 tendo um declínio que é mais acentuado a partir dos 12 anos, se encerrando aos 15 anos. Dos inscritos do sexo masculino existe um aumento no número de inscrições aos 5 anos e um declínio aos 16 anos, o pico de demanda se dá aos 8 anos. Confirmando uma procura maior no Ensino Fundamental I e início do II, mais concentrada nos anos finais do I e ainda elevada no início do II. Deste modo, os levantamentos anuais sobre a clientela e o atendimento do serviço de OQE no período de 2001 a 2005 se convergem com o levantamento da pesquisa atual pois, as crianças de menos de 6 anos têm uma participação pequena e tem uma queda na demanda a partir da entrada na adolescência. Os autores atribuem isso aos efeitos negativos da pressão por alfabetização neste período escolar.

De acordo com as *séries/anos* dos 1.105 usuários, 662 (60%) foram identificados matriculados no Ensino Fundamental de 8 anos de 8 séries. Dos mesmos usuários 233 (21%) foram identificados como matriculados no Ensino Fundamental de 9 anos. Os autores constatarem que essa concentração da demanda do serviço OQE confirma que usuários dentro dessa faixa etária apresentam maior frequência de queixas e/ou que nos anos e séries posteriores pode ocorrer maior evasão de crianças e adolescentes das escolas.

Por último a análise da demanda das *queixas escolares* enfatizou que as queixas comportamentais e pedagógicas foram as mais frequentes nas categorias das queixas escolares, destacando que as comportamentais representam 48% do universo total de queixas e são um pouco mais frequentes do que as pedagógicas (44%), já as queixas patológicas e as patologias representam, juntas, 8%. Assim esses dados representam que:

A maior frequência de queixas comportamentais em relação às outras parece uma expressão da persistência da ideia de que o insucesso escolar é fruto dos próprios alunos, pelo fato destas queixas referirem-se às condutas de comportamento manifestas no ambiente escolar. (MAIA *et al.*, 2018, p.39).

Portanto, os dados das pesquisas realizadas nos anos de 2005 e mais recente nos anos de 2017-2018 mostram um aumento da demanda das queixas em comportamento entrando nesse cenário a agressividade como uma das queixas, além de um número expressivo na procura na primeira etapa do Ensino Fundamental, confirmando a culpabilidade dos alunos nas queixas e a pressão em relação a alfabetização representada principalmente no 3º e 4º Anos da etapa referida.

A pandemia da Covid-19 implementou a realização de atividades remotas para as escolas em todo o país, sendo que se destaca a falta de equipamentos e de acesso à internet ao despreparo para a produção de conteúdo na plataforma virtual. Desta forma, toda a instituição escolar e familiar se esforçou para causar bons rendimentos de aprendizagem nos alunos. Crianças e adolescentes sofreram e ainda sofrem com o isolamento, tornando vulneráveis pois estiveram mais expostos à violência no ambiente familiar, na internet, às situações de abuso e exploração.

O Fundo das Nações Unidas para infância (UNICEF) realizou uma pesquisa intitulada “Desafios das Secretarias de Educação do Brasil na oferta de atividades educacionais não presenciais”, feita entre o final de abril e o início de maio de 2020, contando com a participação de 3.978 redes municipais de ensino público, contabilizando a situação do acesso à escola e materiais. Os resultados da investigação apontam que no começo desse período, 33% dos domicílios contavam com computador, acesso à internet e havia algum morador com celular, enquanto 46% contavam com acesso somente pelo celular, identificaram ainda outros impedimentos, como as dificuldades de professores no uso das tecnologias, na criação de conteúdo, entre outros. Os dados ainda confirmam que em outubro de 2020, "o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%". Portanto, considera-se que mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado em 2020.

Todo esse contexto ocasionou no aumento das queixas escolares e problemas emocionais em crianças e adolescentes, se destacando por exemplo o aumento da fome nas camadas populares, trazendo como consequência um agravamento de dificuldades e sofrimentos no âmbito da vida escolar que já existiam antes, acarretando ainda no aumento da medicalização. O Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) organizado pela Beatriz de Paula Souza, realizou pesquisas e levantamentos em torno desta temática no ano de 2022, os pesquisadores afirmam que:

Entre as novas temáticas, o luto emergiu como questão frequente e relevante no cotidiano das escolas. Ocupou um amplo espaço principalmente no primeiro Encontro, em 19 de junho de 2021, quando a média de mortes diárias por Covid-19 ultrapassava a marca de 2.000, tendo atingido, dois meses antes, mais de 3.000 – foi o período mais letal da pandemia no Brasil, até o momento (GIQE, 2022, s/p).

Deste modo, os pesquisadores reiteram que a fragilização e a ruptura de vínculo com a escola foram colocadas por muitos professores como um grande problema, ainda mais porque estas defasagens pedagógicas, alterações de comportamento e sofrimentos ocasionados pela pandemia aumentaram como consequência a medicalização errônea. Cabe destacar que novamente é colocado em pauta a culpabilização da criança e o que deve ser analisado é o contexto pandêmico.

Ainda é destacado que da mesma forma que os alunos tiveram que se adaptar as telas para os estudos, na volta as aulas presenciais também tiveram que se desvincular e adaptarem as lousas e livros novamente, assim, entra em destaque uma realidade de caráter transformador e a necessidade de superar imensos problemas. Por isso, a educação foi um setor bastante afetado, Souza (2022) juntamente com seu grupo (GIQE) afirmam alguns pontos na instituição escolar que podem ser transformados, como uma mudança nas didáticas. Nas discussões apareceram, por exemplo, a necessidade do uso mais frequente de espaços abertos para as aulas, pois durante e mesmo antes da pandemia crianças e adolescentes já passavam grande parte de seus dias dentro dos quartos e lugares fechados, essa proposta seria para aliviar as tensões dentro de sala de aula. Deste modo, não é somente a criança e sim um todo e um contexto que deve ser analisado e adaptado para melhor desenvolvimento.

Dessa maneira, foi apresentado o contexto da queixa escolar durante o tempo, destacando a análise multidisciplinar e social de tal temática. A seguir será apresentado as pesquisas realizadas sobre a Queixa escolar e Agressividade a ponto de contribuição para as discussões do trabalho.

1.2. Produção acadêmica acerca da temática Agressividade Infantil e Queixa Escolar nos últimos cinco anos.

Visando conhecer sobre as pesquisas que se aproximam de nosso objeto de estudo, foi feita uma revisão bibliográfica de 2014 a 2019. Esse marco foi delimitado de acordo com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014 que visa a melhoria da qualidade na educação no país com 20 metas a serem atingidas em 10 anos. Dentre as metas está a garantia de formação continuada a todos os professores de educação básica, considerando as demandas, necessidades e contextualizações dos sistemas de ensino.

A revisão bibliográfica é uma etapa importante na pesquisa, Prodanov e Freitas (2013) ressaltam pontos importantes acerca desse processo, enfatizando que se analisa as mais recentes obras científicas disponíveis sobre os assuntos para obter embasamento teórico e metodológico para o projeto de pesquisa. São também explicitados os principais conceitos e termos técnicos a serem utilizados na pesquisa. A revisão demonstra ainda que o pesquisador está atualizado nas discussões da área do conhecimento em investigação.

Destacamos que a finalidade da pesquisa científica não é apenas um relatório ou uma descrição de fatos levantados empiricamente, mas o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos. Para tal, é imprescindível correlacionar a pesquisa com o universo teórico, optando por um modelo que sirva de embasamento à interpretação do significado dos dados e fatos colhidos ou levantados. Nesse sentido, todo projeto de pesquisa deve conter as premissas ou os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador fundamentará sua interpretação (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131).

Além disso, Marconi e Lakatos (2003) expõe que o estudo da literatura pode ajudar na planificação do trabalho, evitar também publicações e certos erros e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. O material coletado, é de acordo com a habilidade do investigador, de sua experiência e capacidade em descobrir indícios ou subsídios importantes.

A pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas. (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

Foi possível perceber com a pesquisa um número pequeno de trabalhos relacionados a agressividade, dentre os que foram encontrados foi possível notar diferentes abordagens teóricas e suas contribuições principalmente para área da educação e como a escola é uma instituição de importância no desenvolvimento. A seguir, serão expostos os pontos relevantes encontrados.

1.2.1- Produção acadêmica nos últimos seis anos (2014-2019)

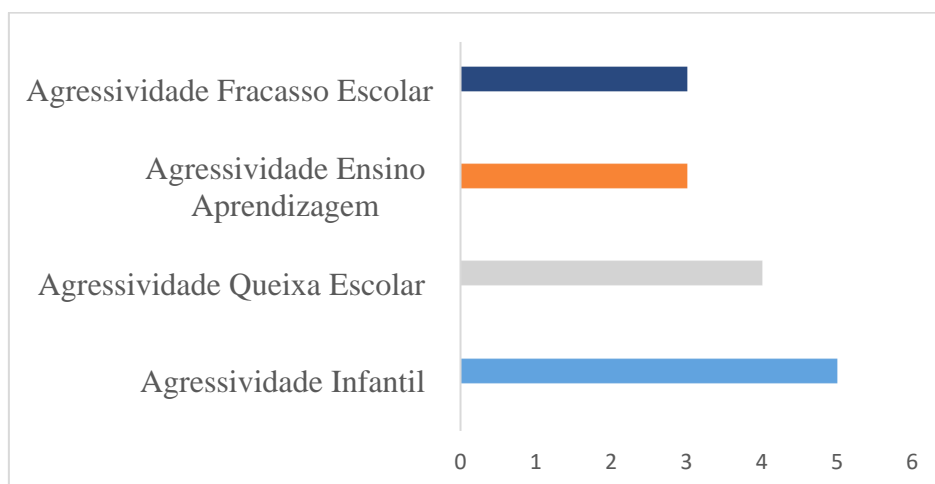
A delimitação do tempo como já citado, foi de acordo com a implementação do Plano Nacional de Educação o PNE aprovado em 26 de junho de 2014 tendo validade de 10 anos. Esse plano tem por objetivo implementar diretrizes, metas e estratégias que devem dirigir as iniciativas na área da educação. O Plano é composto por 20 metas que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior e como garantia possui foco em questões que são importantes para a educação (como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade dos brasileiros, a capacitação dos professores), além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento.

O texto contextualiza cada uma das 20 metas nacionais com uma análise específica, mostrando suas inter-relações com a política pública mais ampla, e um quadro com sugestões para aprofundamento da temática. Além disso, traz as concepções e proposições da Conferência Nacional de Educação (CONAE 2010) para a construção de planos de educação como políticas de Estado, recuperando deliberações desse evento que se articulam especialmente ao esforço de implementação de um novo PNE e à instituição do SNE como processos fundamentais à melhoria e organicidade da educação nacional. (BRASIL, 2014, s/p).

Deste modo, todos os estados e municípios devem elaborar estratégias com base no que é proposto no documento, levando em consideração a especificidade de cada lugar. O acompanhamento do PNE é feito a cada dois anos, o primeiro relatório com os resultados para cada meta foi divulgado em novembro de 2016 sendo o último divulgado em 2020, o relatório mostra que apenas uma meta das 20 metas propostas foi cumprida de forma integral. (BRASIL, 2020).

Buscando compreender que a literatura trazia acerca da temática e suas implicações no núcleo educacional foi feita uma pesquisa bibliográfica utilizando como ferramenta dois portais: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Orientação à Queixa Escolar (OQE), as palavras chaves utilizadas para a busca foram: agressividade infantil, agressividade queixa escolar, agressividade ensino aprendizagem e agressividade fracasso escolar. Totalizando quinze trabalhos selecionados em 12 dissertações, 2 teses e um artigo. Na figura a seguir será exposto a quantidade de trabalhos encontrados em cada palavra chave.

Figura 1: Publicações sobre Agressividade



Fonte: Organizado pela autora

Percebe-se um número expressivo de trabalhos que enxergam a Agressividade como fracasso escolar, Queixa Escolar ou relacionando-a ao processo de Ensino Aprendizagem. A discussão relacionada ao processo de escolarização e os problemas enfrentados pelos educadores dentro da sala de aula aumentaram nos últimos anos, o termo *Queixa escolar* vem sendo discutido no meio educacional e psicológico, no entanto, este termo muitas vezes se dá de forma genérica, contribuindo para o avanço da diminuição dos reais processos que envolvem a problemática. Como consequência acaba-se por naturalizar as contradições que permeiam as discussões escolares. Leonardo *et al.* (2020, p. 57) levantam pontos importantes da temática comentada:

Esse processo de naturalização, todavia, não anula a complexidade da realidade do cotidiano da educação escolar, mas pode, por outro lado, levar a alternativas que vislumbram soluções aparentes e imediatas. Nesta perspectiva, as queixas sobre as dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento dos alunos, elencadas pela não correspondência destes às (in) adequações do ensino têm sido diretamente associadas a aspectos individuais e inerentes aos alunos, aos seus professores, familiares etc.

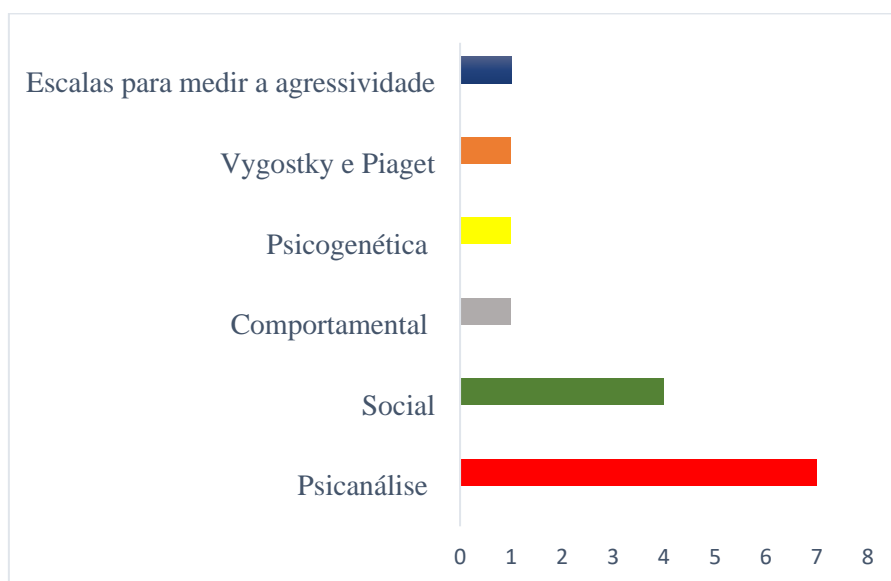
Os mesmos autores realizaram uma pesquisa com o Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019), mostrando um cenário que leva a refletir acerca do fracasso escolar no que tange a justificativa para as falhas dos alunos como formas abstratas principalmente quando se trata de crianças mais pobres. No entanto, a queixa escolar como também o processo de escolarização acontece na relação entre professor, aluno e

conhecimento imbricado em uma produção material e histórica, deste modo, deve ser levado em consideração não somente a criança ou o professor e sim a relação de fatores que estão calcados em um núcleo social-histórico.

Vigotski destaca sobre essa afirmação a importância da sociedade, em suas relações históricas e materiais para o desenvolvimento humano. Defende que ao entrar na escola a criança traz consigo um repertório de conceitos vivenciados em seu cotidiano, também em suas brincadeiras e nas relações com outras crianças e adultos, destaca-se também que cada criança se desenvolve em estágios e ritmos diferentes de acordo com suas particularidades (LEONARDO *et al.*, 2020).

Voltando para a revisão bibliográfica foi possível destacar também as bases teóricas utilizadas nas produções acadêmicas encontradas. Na figura a seguir, será exposto como foi feita a distribuição das teorias elencadas em cada trabalho:

Figura 2: Teorias elencadas nos estudos selecionados em bancos digitais: BDTD e OQE



Fonte: Organizado pela autora

Destaca-se que nenhuma das produções teve como base a Teoria Histórico-cultural, sendo a Psicanálise a grande defensora das discussões, incluindo um número elevado de trabalhos em relação a agressividade. De encontro a esses conceitos, os preceitos psicanalistas se alicerçam nas afirmações de Winicott autor que desenvolveu importantes contribuições dedicando grande parte de suas pesquisas na compreensão da agressividade e destrutividade inerentes à natureza humana, aprofundando seus estudos em Freud e Lacan. A Psicologia Sócio-histórica defende que a agressividade e todas as

ações são construídas em um ambiente sócio-histórico de formação, vale ressaltar ainda que as manifestações agressivas têm motivos ligados à escola, família e ambiente social lavando em consideração o indivíduo concreto em sua totalidade (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012).

Deste modo, a pesquisa propõe mostrar um caminho teórico diferente desses já apresentados na literatura, compreendendo a Queixa Escolar e Agressividade em um contexto social e histórico.

1.2.2 -Discussões elencadas nas produções acadêmicas acerca do papel da educação nas manifestações agressivas

Com a leitura dos resumos das produções selecionadas ficou evidente em todos os trabalhos a preocupação relacionada ao ambiente escolar, suas metodologias e implicações no desenvolvimento da criança. Carvalho (2014), Souza (2018), Gonçalves (2018) e Ferreira (2016) afirmam nas pesquisas encontradas que a escola é um ambiente criativo, salientando que os movimentos corporais, atividades intelectuais e de brincadeiras são essenciais no desenvolvimento e desvio de manifestações violentas e agressivas com os colegas. Vale ressaltar que, de acordo com os estudos realizados por Arce (2013) a brincadeira possibilita o desenvolvimento da imaginação que determina por consequência os processos criativos, para isso suas raízes devem estar bem alicerçadas pois, é do meio social que a criança tira os motivos para as brincadeiras.

Vigotski (2010 *apud* RODRIGUES *et al.*, 2019) considera a brincadeira como um comportamento social, apresentando dimensões sociais e de classe que interferem nas condutas das crianças. A aprendizagem não se desenvolve desconectada do meio social e cultural, segundo o mesmo autor Vigotski ao comparar o brinquedo infantil ao trabalho do adulto, atribui à criança uma autoria criativa de interpretação da realidade. Nessa discussão também é apontado o papel da Educação na formação da consciência, levando em consideração o processo de socialização da criança e de suas relações com outras pessoas.

A intervenção e mediação dos professores é também um assunto abordado nos trabalhos. Nos trabalhos encontrados Toscano (2014), Rosa (2019), Neto (2017) e Euzébio (2018) reforçam que o apoio afetivo por parte dos educadores, a busca do diálogo com o aluno, a reflexão sobre a própria prática, além da valorização do trabalho docente são ações que auxiliam na melhor conduta dos comportamentos dentro do núcleo escolar

e como consequência na diminuição de manifestações agressivas. Facci (2007) discute a questão do professor reflexivo argumentando que nessa perspectiva são compreendidos como ativos no processo pedagógico, todavia, só a prática sem a apropriação do conhecimento científico por parte dos educadores, não auxilia em uma melhor posição dentro da sala de aula.

Do nosso ponto de vista, o conhecimento teórico-crítico, já produzido pelas gerações anteriores e que explica a forma histórica de ser dos homens é que deve servir de ferramenta para entender e significar a prática atual do professor. Apropriar -se superficialmente, de novas teorias de formação e valorização do professor, sem buscar suas raízes teórico-metodológicas, pode provocar um processo contrário, o esvaziamento do seu trabalho [...] (FACCI, 2007, p. 142-143).

A questão da valorização do trabalho do professor é discutida relacionando a realidade dentro da sala de aula, expondo a violência contra o professor e a falta de articulação entre escola e família. Um ponto também a ser destacado é a escassez de políticas públicas favoráveis e posturas proativas por parte dos governantes, sendo que das produções, o trabalho que discute nessa perspectiva é a Tese de Rosa (2019) onde a autora realizou uma pesquisa com os professores de Educação Básica da rede Estadual do Paraná, constatando que:

Dos quarenta e quatro professores entrevistados somente sete afirmaram não ter sofrido violência no ambiente escolar. Então cerca de 85% dos professores pesquisados sofreram algum tipo de violência, um número bastante alto, principalmente levando em conta que a escola deveria ser um espaço de socialização e promoção do ser humano [...] (ROSA, 2019, p. 143).

Assim, percebe-se com os estudos um número pequeno de produções relacionadas às manifestações agressivas, ressaltando a importância do tema para a educação e Práticas Educativas. É destacado também a importância da prática do professor nas condutas e ações dos alunos dentro da sala de aula, sendo um relevante mediador da aprendizagem e desenvolvimento, assim, a escola é o principal local em que a agressividade pode ser vivenciada e controlada pelo auxílio principalmente do educador.

Deste modo, a seguir apresentamos o desenvolvimento infantil na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural visando dar suporte para as discussões que se relacionam à queixa escolar e agressividade no contexto escolar.

2- PROCESSOS HISTÓRICOS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Neste capítulo será exposto os processos históricos da construção e consolidação da Teoria Histórico cultural e suas influências nos processos psicológicos e educacionais. Também serão discutidos os pressupostos da teoria em relação ao desenvolvimento humano. A Psicologia era tomada por saberes e ideias filosóficas, tópicos psicológicos como subjetividade (experiências subjetivas, pessoais) foram deixados de lado, deste modo será apresentado o processo de constituição da Psicologia Histórico-Cultural e como os aspectos sociais e históricos embasaram esta ciência. E como também determinaram o surgimento da Pedagogia Histórico-crítica.

Traremos estudos de autores da teoria histórico-cultural que embasam as ideias referentes ao processo de desenvolvimento, como também da Personalidade e Emoções que são conceitos que levam a compreender melhor a agressividade Leotiev (2010) no capítulo intitulado *Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil* do livro *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem* esclarece que para compreender o problema teórico das forças motivadoras do desenvolvimento da psique infantil é necessário primeiramente, entender o que determina o caráter psicológico da personalidade, em qualquer estágio de seu desenvolvimento. Segundo o autor durante o desenvolvimento da criança, com influências de questões concretas de sua vida, o lugar que ela ocupa no sistema das relações humanas se altera durante o tempo, levando em consideração as exigências, em relação a seu comportamento, das pessoas do seu convívio social.

Dessa forma, entenderemos a partir do exposto neste capítulo como se dão as fases de Desenvolvimento da criança, todo o processo até que se chegue na vida adulta, como são constituídos a Personalidade, as Emoções, e as questões que envolve o ser social como sujeito daquilo que produz e vive.

2.1- Fatores históricos da construção da Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia que propõe a estudar o homem, está inteiramente ligada a filosofia, de acordo com os pressupostos de Meira e Facci (2007, p.68) “[...] compreendemos que a filosofia, enquanto formulação teórica é o nível superior da concepção de mundo do

indivíduo e das classes sociais, refletindo conscientemente e elaborado teoricamente”. Os saberes filosóficos dão suporte a objetividade e caráter científico nos resultados, assim há uma relação constante entre as duas vertentes dando influências para o que chamamos de saber Histórico Cultural, pois é uma abordagem que estuda o desenvolvimento da natureza, sociedade e pensamento humano.

Um dos problemas que a Psicologia apresentou em seu desenvolvimento histórico foi a falta de atenção às questões teóricas, até porque por muito tempo foi ligada a espiritualidade e conceitos de senso-comum. De acordo com os pressupostos de Teo (2009) a Psicologia foi um campo problemático pois não abordava, e muito menos resolvia, questões básicas relativas às três esferas fundamentais da filosofia que são:

(A) uma compreensão limitada das complexidades do objeto da psicologia e da ontologia; (B) uma preferência por uma epistemologia e metodologia seletivamente estreitas; e (c) falta de reflexão (pensamento crítico) sobre as preocupações e *praxis* ético-políticas da psicologia (TEO, 2009, p. 51, tradução nossa).

No século XIX, a Psicologia foi transformada em uma disciplina natural-científica, pois era baseada em ideias filosóficas. Tópicos psicológicos genuínos, como subjetividade (experiências subjetivas, pessoais) foram deixados de lado pois o mainstream (o que a maioria dos psicólogos acadêmicos faz) adotou os princípios e métodos das ciências naturais. Essa transformação teve origens intelectuais, mas também e principalmente sócio-históricas, o que parecia promissor relacioná-la as ciências naturais do que com as ciências humanas aparentemente ambíguas. Segundo Teo (2009, p. 37, tradução nossa):

Essa tentativa de estabelecer a psicologia como uma ciência natural como a física levou a muitas críticas e também ao que são conhecidas como discussões de crise na psicologia. De fato, o primeiro livro sistemático sobre a crise da psicologia foi publicado por Willy (1899), que desafiou os programas naturais-científicos dominantes de seu tempo. Ele identificou a construção de teoria especulativa e uma metodologia inadequada como fontes da crise da psicologia.

Teo (2009) também faz uma análise dos problemas ontológicos, epistemológicos e metodológicos da Psicologia. Na Psicologia a ontologia refere-se ao objeto de estudo e considerando que a história da psicologia é paralela ao desenvolvimento da tecnologia, o modelo da psicologia cognitiva e as metáforas da vida mental humana foram baseadas

no computador, sendo que nas épocas anteriores a psicologia utilizava dispositivos mecânicos mais básicos (relógios, máquinas a vapor e rádios). Destarte, operando como um modelo mecanicista e reducionista da vida mental, um exemplo é a abordagem behaviorista que é também de tradição biológica.

Apesar de um compromisso com a perspectiva evolucionária de muitos behavioristas, o modelo da máquina é dominante no behaviorismo porque se supõe que o indivíduo responda a estímulos. Dividir a vida psicológica em estímulo e resposta (behaviorismo) ou em variáveis independentes e dependentes (psicologia convencional) é problemático porque negligencia subjetividade, agência e reflexão e ação significativas em contextos concretos (HOLZKAMP, 1992; TOLMAN; MAIERS, 1991 *apud* TEO, 2009, p.39).

A epistemologia para os saberes psicológicos se refere nas maneiras de obter o conhecimento na prática que está inteiramente ligada com a ontologia, certas decisões ontológicas possuem consequências epistemológicas e metodológicas, sendo uma questão problemática para a disciplina. Por muitos anos a Psicologia era baseada em métodos quantitativos o que trouxe algumas variedades de métodos, entretanto a memória pode ser estudada a partir de uma perspectiva natural-científica e uma perspectiva humano-científica, olhando para a base fisiológica da memória, suas funções, princípios e divisões. A memória de uma pessoa e suas experiências dá sentido à identidade e à ação fazendo parte de uma trajetória histórico-cultural, assim o tópico para uma perspectiva humano-científica.

No entanto, a dimensão subjetiva da vida mental humana e da subjetividade em geral foi negligenciada na psicologia e excluída na ontologia da corrente principal e, portanto, não encontra um caminho de volta à metodologia. A pesquisa qualitativa que tende a se concentrar no conteúdo da subjetividade humana ainda é muito marginalizada na metodologia convencional. (TEO, 2009, p.44, tradução nossa).

Na Psicologia Soviética durante o período pré-revolucionário, a filosofia orientou o desenvolvimento dos saberes psicológicos e foi através dos filósofos idealistas que a cultura teve lugar de destaque na gênese e desenvolvimento da psique humana. Troitski como sendo o pioneiro desse movimento, fez importantes considerações para uma compreensão cultural e histórica da psique humana (REY, 2012). Após a Revolução Russa em 1917 a aceitação da filosofia materialista dialética, enquanto suporte para a construção de uma nova psicologia foi considerada importante.

Para Shuare (2017) psicólogos e filósofos contemporâneos consideram a importância dos seguintes momentos para a Psicologia: a concepção materialista dialética, a teoria do reflexo, a categoria atividade e natureza social do homem. A primeira é importante para a investigação e explicação dos fenômenos que a psicologia estuda, já a teoria do reflexo é um dos aspectos básicos da Filosofia Materialista-Dialética sendo que os reflexos condicionados são elementos essenciais para o funcionamento do sistema nervoso. A terceira se baseia em um procedimento de objetivação do subjetivo, sua análise permite penetrar no mundo interior do ser humano, a última assim coloca a sociedade como a criadora do homem, ele não é só objeto, é sujeito das relações sociais sendo o produto do núcleo social.

Entendendo os pressupostos filosóficos e históricos é possível agora discutir o conceito de psicologia de um dos principais autores que contribuiu para a consolidação da Psicologia Histórico-Cultural que foi Vygotsky, Veresov (2005) retrata que durante diferentes períodos de sua evolução Vygotsky teve abordagens também diferentes ao que considerava uma Psicologia Marxista, segundo ele é possível dividir em três períodos essa fase evolutiva cada um deles procurando caracterizar o conceito Marxista de psicologia. O primeiro vai de 1917 a 1924 em que ele começa os estudos em psicologia e defectologia na Escola Técnica de Pedagogia de Gomel, escreve “Psicologia da Arte” e alguns trabalhos sobre a reflexologia, Vygotsky se aproxima das ideias de Pavlov e Behterev sobre a consciência ser um reflexo fazendo uma relação com a psicologia materialista. Outro trabalho importante nesse período foi o relatório “Métodos de Reflexologia pesquisa aplicada ao estudo da psique” apresentado no Segundo Congresso Russo em psiconeurologia em Petrogrado em janeiro de 1924.

O Segundo período é de 1925 a 1927 chamado por Veresov (2005) de “Do Comportamento social ao Materialismo Psicológico” e marcado por dois trabalhos importantes na trajetória de Vygotsky eles são “A consciência como um problema na Psicologia do comportamento” (1925) e “Um Sentido Histórico da Crise da Psicologia” (1927), esse que por sua vez foi um divisor de águas sinalizando um início da psicologia histórico-cultural, o SHCP apresenta um programa original de metodologia nova para a Psicologia fazendo uma análise totalizante do estado dos processos psicológicos na época. Toassa (2014 p.52) salienta que:

Vigotski descreveu como, no “Significado histórico da crise na psicologia” (1927), a mera transposição de ideias concebidas para a

crítica da economia política não chegava a enfrentar as dificuldades para construção de um materialismo psicológico, ou seja, um materialismo apropriado à análise das funções psíquicas superiores e da sua síntese em sistemas psicológicos mais complexos (pondo de lado a tarefa de escrutinar diferenças entre esses termos): consciência, personalidade ou pessoa.

Nesse texto Vygotsky propõe bases de uma nova Psicologia científica, seu argumento inicial é de que não existe ainda uma psicologia geral unificada, naquela época existiam muitas correntes de estudos e cada uma delas elegia uma categoria definida para seu objeto de estudo. Temos como exemplo: a psicologia subjetivista tradicional, a reflexologia e a psicanálise, o fenômeno psíquico, o comportamento e o inconsciente seriam os objetos de estudo dessas escolas, em sua opinião, certamente isto implicaria também em diferentes métodos de investigação (LORDELO, 2011).

Deste modo, a maior crítica de Vygotsky relacionado à ciência e à filosofia da época era o dualismo de substância que, fazia a ciência psicológica se fragmentar em teorias que pouco dialogavam entre si. Esse dualismo predominava na ciência e na filosofia tradicionais no Ocidente, vale ressaltar ainda, que também a conclusão exposta no SHCP é o caminho para a superação da crise entre idealismo e materialismo e como solução é apresentado a criação de uma psicologia de base marxista, fundada no materialismo dialético, o que é possível observar nesse trecho do livro “Teoria e Método em Psicologia” de Vygotsky no capítulo “O Significado Histórico da Crise na Psicologia”.

Comprometo-me a demonstrar diante de todos os filósofos que vocês quiserem tanto idealistas quanto materialistas - que nisso consiste a essência das divergências entre o idealismo e o materialismo em psicologia, e que somente as fórmulas de Husserl e Feuerbach constituem a consequente do problema nos dois sentidos possíveis; que a primeira é a fórmula da fenomenologia e a segunda a da psicologia materialista. (VYGOTSKY, 2004, p.378).

Voltando para a análise dos períodos de Veresov (2005) ele salienta que o terceiro período é de 1927 a 1934, em que pode observar uma discussão acerca da verdadeira Psicologia Marxista, Vygotsky coloca o desenvolvimento da criança em dois planos primeiro no campo social e após no plano psicológico. Isso se deve a prática dos estudos das Funções Psicológicas Superiores, em que teve um estudo maior sobre o comportamento, Vygotsky escreve “Estudos sobre a história do comportamento: O Macaco, o primitivo e a criança”, “O problema do trabalho Criativo do autor”, “Estudo

das Emoções” (texto inacabado), termina de escrever “Pensamento e Linguagem” e profere as “Conferencias sobre Pedologia”, no entanto, em 11 de junho de 1934 ele morre por conta da Tuberculose.

É necessário ressaltar que nessa trajetória citada da vida e contribuições de Vygotsky houve a participação de grandes autores na construção desses importantes conceitos chamados de “Círculo de Vygotsky”, os integrantes foram Alexander Luria (1902-1977) e Alexei Leontiev (1903-1979), seus trabalhos contribuíram para a fundação da ciência integradora da mente, cérebro e comportamento. Expressão como Troika também representava o trio como também Piatiorka.

[...] que seriam, respectivamente, expressões utilizadas para representar o triunvirato de pesquisadores, carro-chefe do projeto da psicologia histórico-cultural, e os seus mais célebres estudantes, Alexander Zaporozhets, Lidia I. Bozhovich, Rosa E. Levina, Nataliya G. Morozova e Lia S. Slavina. (BOVO; KUNZLER; TOASSA, 2019, p.05).

Bovo, kunzler e Toassa (2019) em seu artigo intitulado Da “Escola” ao “Círculo” de Vigotski: uma perspectiva historiográfica crítica” discutem a questão do Círculo de Vygotsky com o objetivo de analisar o contexto histórico de produção científica crítica das ciências que tem sido levada a cabo em relação à psicologia soviética. Assim, discutindo o conceito de Círculo de Vigotski relacionado com as ideias de Anton Yasnitsky e fazendo uma oposição à ideia de Escola contida em trabalhos brasileiros. Ressaltam ainda que as configurações desse Círculo no contexto histórico da URSS, mostram que o conceito de Círculo de Vigotski evidencia uma dimensão dialógica na psicologia soviética em oposição à ideia de “Escola de Vigostki”, colocando em destaque que a pesquisa era realizada de forma centralizada e hierarquizada.

Segundo os estudos baseados na bibliografia que Yanitsky (2009) realizou sobre Vygotsky, o conceito de círculo vai muito além da forma hierarquizada de pesquisa, em que um pesquisador tem a liderança e comanda os estudos. São redes informais para qualificar a produção da ciência soviética, uma rede mais ampla da produção, a qual incluiria também pessoas que não estariam relacionadas ao núcleo central da iniciativa científica de Vigotski. Bovo, kunzler e Toassa (2019, p. 7-8) afirmam nesse trecho os conceitos retratados:

Yanitsky (2009) desenvolve em sua pesquisa, portanto, a ideia de “Círculo de Vigotski”, como uma forma de enfatizar uma organização dialógica e polifônica na pesquisa científica, que expressa as condições de alta mobilidade e mudança dos membros e a distribuição desses grupos de pesquisa interrelacionados em diferentes instituições. Segundo Yasnitsky (2009), tal ideia evidenciaria também a existência de uma organização horizontal dos pesquisadores, com alianças temporárias em prol de objetivos comuns, projetos transdisciplinares produzidos no interior do Círculo em um contexto de censura e controle do Estado sobre a produção científica. Para o historiador, houve diferentes configurações dessa complexa rede, que ele pesquisou ao longo da carreira de Vigotski, e, após a morte deste em 1934, até 1941.

Também é exposto cinco fases desse Círculo, a primeira de 1924 a 1927 que se inicia com a mudança de Vygotsky para Moscou iniciando seus estudos no Instituto de Psicologia e em Institutos Defectológicos, um ponto importante a ser ressaltado é que esse período também é marcado pelo autoritarismo de Stálin, que como consequência possui impactos nos trabalhos científicos da época. Luria teve um papel decisivo em convidar Vygotsky para Moscou formando uma aliança científica entre os dois, mas além dele alguns outros colaboradores também participaram dos estudos nesse período como seus colegas e estudantes Leonid V. Ivan M. Zankov Solov ev, Leonid S. Sakharov, Boris Varshava e no Instituto de Psicologia de Moscou, Nikolai Bernstein, Solomon G. Gellerstein, Vladimir A. Artemov e Nikolai F. Dobrynin. (YASNITSKY, 2009, 2016 *apud* BOVO; KUNZLER; TOASSA, 2019).

Na fase dois que vai de 1927 a 1931 é possível destacar as relações internas desse grupo, onde se faz uma análise dos grupos periféricos, encontram-se intelectuais e investigadores como Nikolai A. Bernstein, Solomon G. Gellerstein, Sergei M. Eisenstein e Kurt Lewin, outro grupo de vigotskianos nesse período foi formado pelos cinco estudantes do Departamento de Pedologia da Segunda Universidade de Moscou, denominados como a *piatiorka*: Zaporozhets, Bozhovich, Levina, Morozova e Slavina. Eles posteriormente com o grupo *troika* (Vigotski, Luria e Leontiev), envolveram em muitas pesquisas no Laboratório de Psicologia da Academia para Educação Comunista. Esses diferentes grupos trabalhavam em três cidades diferentes: Moscou, Kharkov e Leningrado mediados por Vygotsky e Luria, no entanto em 1931 houve uma mudança significativa muitos dos antigos colegas de Vigotski mudaram de Moscou a Kharkov para realizar pesquisas na Academia Ucraniana de Psiconeurologia, dentre eles também estava Leontiev, ficou conhecido posteriormente como “escola de Kharkov” onde se originou os estudos em Teoria da Atividade. (BOVO; KUNZLER; TOASSA, 2019).

A terceira fase vai de 1931 a 1934, até a sua morte Vygotsky viajava constantemente para Leningrado para dar aulas e supervisionar algumas das pesquisas de seus estudantes como Daniil B. Elko, Mira A. Levina, Zhozefina I. Shif Tatyana E. Konnikova, Frida F. Fradkina e outros. Em Moscou, deu seguimento aos estudos em defectologia e ao final de sua vida, trabalha para organizar um departamento de psicologia no Instituto de Medicina Experimental, mas a sua morte prematura impossibilita de concluir o projeto. A fase quatro vai de 1934 a 1936 após a morte de Vygotsky houve a ampliação dos círculos e implementação de novos grupos, Luria e Leontiev retornam pra Moscou e acontece a desintegração do programa original de investigação. Esse período marcou pelo aumento significativo do número de publicações de livros de Vigotski postumamente, essas publicações foram possíveis por conta do esforço dos estudantes e pesquisadores do círculo de Vigotski-Luria.

Enfim, o quinto período vai de 1936 a 1941, uma onda de intensiva violência política do regime stalinista sobre a velha guarda do Partido Bolchevique contribuiu para que a sociedade ficasse desorientada. Luria renuncia seus postos e fica em situação de internato na clínica de Neurocirurgia N. N. Burdenko em Moscou, até 1939, Leontiev também foi forçado a deixar seus trabalhos em meados de 1937 e em 1939 são indicados a posições de supervisão em diferentes instituições de investigação em Moscou e Leningrado. Bovo, kunzler e Toassa (2019, p. 15) concluem dizendo:

Assim, desde o fim dos anos 30, a aliança de Leontiev e Luria (coautores de verbete na Grande Enciclopédia Soviética, contemplados com indicações de empregos realizadas pela nomenklatura científica e adesão ao Partido Comunista nos anos 1940) compõe o novo centro organizativo da psicologia vigotskiana, sendo também a origem da narrativa “Escola Vigotski-Leontiev-Luria”. Esses autores serviram, desse modo, como novo núcleo mediador entre os variados grupos acadêmicos que continuaram a linha de pesquisa vigotskiana.

Portanto, entendendo os preceitos históricos e filosóficos da Psicologia como também a trajetória de Vigotski, a psicologia marxista estuda a pessoa como criatura social que surgiu no último decênio em diferentes lugares, atingindo maior desenvolvimento na URSS (P. Blónski, A. Zalkind, K. Kornílov e outros); e também na Inglaterra, Áustria, Alemanha e outros países. É importante ressaltar ainda que além da Dialética, a psicologia marxista se baseia nos seguintes princípios: monismo, materialismo e determinismo.

O *Monismo* se fundamenta em uma doutrina filosófica que reconhece um único princípio da existência: materialismo ou idealismo (matéria ou alma). Na psicologia materialista, o psiquismo não está isolado dos fenômenos materiais, compondo com eles um todo (monismo psicofísico). O *Materialismo* se diferencia do idealismo pois, designa a doutrina que toma a matéria, como base da existência, examinando o psiquismo como particularidade especial da matéria altamente organizada e como expressão interna, subjetiva, dos processos neurofisiológicos do cérebro. *Determinismo* é uma doutrina em que todos os processos psíquicos, assim como todos os outros processos do universo, se realizam de acordo com leis e necessidade, tudo que surge tem um motivo (VARCHAVA; VIGOTSKI, 1931).

2.2 - A formação do novo homem, o estudo da delinquência e a Educação em uma vertente histórico-crítica.

Para iniciar esse tópico é importante relatar a experiência que Vigotski teve com a criança nos seus estudos na Rússia, nomeando de Estudos Pedológicos e assumindo-os como uma ciência geral que constitui um dos motores da constituição humana, começando a se firmar em 1907. A pedologia foi criada em um Congresso na Rússia, já em 1911, Instituto Psicopedológico foi incorporado pelo governo bolchevique ao Comissariado de Educação em 1918 (AQUINO; TOASSA, 2019).

A Pedologia é uma ciência abrangente e multidisciplinar, que considerava o desenvolvimento infantil por meio de diferentes áreas do conhecimento, como aspectos biológicos, sociais, psicológicos, antropológicos, educacionais, patológicos etc, colocando a criança no centro das investigações (AQUINO; TOASSA, 2019). Para Vigotski os elementos que constituíam essa ciência são: Hereditariedade, o problema do meio, desenvolvimento psíquico e físico da criança e o desenvolvimento do sistema nervoso. Nesse sentido, ele desenvolve conceitos importantes que elencavam toda teoria até então: a neoformação, a vivência (*perejivanie*) a crise e a situação social do desenvolvimento.

Vigotski também retratou a educação nos saberes artísticos, enfatizando que a estética atua na esfera das emoções, por conta de sua natureza dialética que se baseia no conflito de emoções contraditórias, em que há uma elevação e superação daquelas mesmas emoções (catarse). “A contradição, a repulsa interna, a superação, a vitória; todos

eles são componentes necessários do ato estético. É preciso ver o grotesco em toda a sua força para depois, mediante o riso, elevar-se acima dele.” Vigostki (2003), afirma assim por exemplo que é necessário viver com o personagem da tragédia todo o problema da morte.

Ao partir para a infância Vigotski aborda três temas: Criação infantil, Ensino profissional da arte e educação do juízo estético. A Educação segundo os preceitos sociais está associada a organização da sociedade, principalmente a relação do homem com o trabalho e suas contradições, sendo assim a politecnicidade está no centro da educação socialista pois, significa a união do trabalho e escola, entre a mediação intelectual e força produtiva, em que liga teoria e prática. Saviani (1991, p.234) ressalta que:

Prosseguindo no delimitamento do sistema de ensino em perspectiva socialista, propomos uma educação de nível médio que, centrada na idéia de politecnicidade, permita a superação da contradição entre o homem e o trabalho pela tomada de consciência teórica e prática do trabalho como constituinte da essência humana para todos e cada um dos homens.

Lombardi e Saviani (2017) na obra “Marxismo e Educação, debates contemporâneos” citam a impossibilidade de compreender a educação como uma dimensão separada da vida social. Sendo que, com as observações de Marx e Engels sobre a educação, ensino e qualificação profissional foram construídos por meio da crítica das teorizações e práticas burguesas assim, o contexto do modo capitalista de produção foi a problemática estabelecida em questão.

Para a sistematização das ideias os autores retratam as concepções de Marx e Engels ressaltando que eles não fizeram uma exposição sistemática sobre a escola e a educação, as posições que foram desenvolvendo encontram-se ao longo de toda a grande obra que produziram em relação as críticas produzidas, a burguesia e o capitalismo. No entanto, Manacorda (1989, p. 296 *apud* LOMBARDI; SAVIANI, 2017), discorrem que Marx e Engels assumiram as conquistas advindas da burguesia no campo da educação, tais como: “universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural e primazia do trabalho”, sendo imprescindível destacar que:

Em linhas gerais, a concepção marxista de educação foi gradativamente se configurando e assumindo os seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças na fábrica; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação do homem

omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos; inseparabilidade da educação e da política; e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer (LOMBARDI; SAVIANI, 2017 p. 43).

As discussões em relação a uma educação Marxista se tornam algo a ser pensado, além também da possibilidade de se tornar possível aplicar um sistema educacional com as mesmas ideias. Assim, se destaca Anton Semionovich Makarenko, que foi um professor da Ucrânia, país que fazia parte da União Soviética, seus pensamentos ajudaram a repensar o papel da escola e da família na recém-criada sociedade comunista, no início do século XX. Sua pedagogia tinha o objetivo de transformar crianças e adolescentes marginalizados em cidadãos, seu método baseava-se em coletividade levando em consideração principalmente os sentimentos das crianças para a busca da felicidade. Esse educador foi um dos primeiros pedagogos a implementar a integração de todas as esferas educativas como: escola, família, organização social, comunidade de produção, bairros etc, sua prática pedagógica ainda tinha uma tarefa principal de orientar o saber prático da educação em aplicações livres fugindo da reprodução servil característica da sociedade capitalista, destaca-se ainda o contexto de sua produção que se dá em meio a uma sociedade sofrida, tomada de uma crise de fome que se abateu sobre a URSS (1922-1923) (FILONOV, 2010).

Não há evidências nos escritos de Vigotski sobre a trajetória de Makarenko mas, é necessário discorrer sobre a vida e obra desse pedagogo pois ele aplicou uma metodologia marxista na educação, possuindo ainda importantes destaques em relação a violência no âmbito da infância. Sabe-se também da impossibilidade de aplicar tal pedagogia no Brasil no século XXI por exemplo, no entanto, ela possibilita a reflexão da importância de sua concepção de ser humano e do processo educativo. (COSTA, 2014). Para Makarenko a educação deve ser dialética, sendo que suas ideias acerca da teoria e prática na educação socialista são essenciais para o entendimento das suas considerações, para esse pedagogo a prática pode corrigir de maneira sensível os equívocos cometidos pelas teorias, ainda nas discussões entre prática e teoria. Costa (2014) ressalta que:

Suas elaborações teóricas e suas intervenções práticas, em parte criticadas pela concepção de disciplina e de autoridade (Makarenko, 1986), tornaram-se conhecidas por transformar muitas crianças e jovens marginalizados nos ditos cidadãos comunistas. O autor reafirmava veementemente ser fundamental investir na formação do caráter do homem novo, comunista, levando os educandos a superarem a

concepção de vida e de educação burguesas, com base no consumo (MAKARENKO, 1981 *apud* COSTA, 2014, p. 87).

Ressaltamos que Makarenko aplicou uma educação marxista em uma Rússia tomada pela guerra, pobreza e marginalismo. Assim, na nossa realidade brasileira Demerval Saviani foi um importante pesquisador e autor que desenvolveu obras em relação a educação Marxista, enfatizando o cotidiano do Brasil, tendo o nome de fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, ele elabora conceitos de extrema importância relacionando a Psicologia Histórico-cultural e a educação. Segundo seus pressupostos a base essencial para o processo educacional é o trabalho, pois ela é força produtiva, de transformação da sociedade e construção da identidade. Assim, o objeto da educação de um lado é a identificação dos elementos culturais essenciais de serem assimilados pelo ser humano para que eles se tornem indivíduos, e de outro lado, a descoberta das formas para atingir esse objetivo. É importante ressaltar que o ensino na escola precisa ser sistematizado, transmitir conhecimento elaborado e não conhecimento espontâneo, saber sistematizado e não fragmentado, além da cultura erudita em detrimento a cultura popular (SAVIANI, 2005).

De acordo com Saviani (2005) o processo educacional é um “trabalho não-material” sendo a produção de ideias, habilidades, hábitos etc, trata-se da produção do saber sobre a natureza, saber da cultura, ou seja, o conjunto da produção humana. O objeto da educação segundo ele requer a análise de que de um lado é necessário a identificação dos instrumentos culturais que precisam ser assimilados pelos seres humanos para que eles dessa forma, se tornem humanos, e de outro lado a descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Saviani (2016) ainda destaca que o ponto de partida metodológico da Pedagogia Histórico- Crítica não é a preparação dos alunos, sendo de iniciativa o professor chamado de "pedagogia tradicional" nem a "pedagogia nova" que se baseia na iniciativa, mas sim na prática social que é relacionado a professores e alunos. Reafirma-se que enquanto o professor tem uma visão sintética da prática social, o aluno manifesta-se na forma sincrética. No livro "Escola e Democracia" o autor logo no primeiro capítulo faz destaques em relação a marginalização e educação, sendo possível dar maior ênfase pois entra no tema do presente estudo, no qual se discute principalmente a questão das influências sociais nos comportamentos agressivos dos indivíduos.

De acordo com estimativas relativas a 1970, "cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semi-analfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina". Isto sem se levar em conta o contingente de crianças em idade escolar que sequer têm acesso à escola e que, portanto, já se encontram a priori marginalizadas dela (SAVIANI, 2012 p.03).

O autor ainda destaca que em relação a esse problema pode-se dizer que, as teorias da educação podem ser classificadas em dois grupos o primeiro são aquelas teorias que entendem a educação como um instrumento de equalização social, sendo a superação da marginalidade. O segundo grupo, são às teorias que entendem a educação como um instrumento de discriminação social, assim, um fator de marginalização. Saviani (2012) também os classifica em outras nomenclaturas como, primeiro grupo denominado de "Teorias não-críticas", composto pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista que compreendem a educação como instrumento de equalização social, ou seja, de superação da marginalidade. O segundo grupo, é denominado de "Teorias Crítico-Reprodutivistas" juntamente com a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado e a Teoria da escola Dualista, destacando a educação como instrumento de discriminação social, sendo a origem da marginalização.

Essas teorias consideram, pois, apenas a ação da educação sobre a sociedade. Porque desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo eu as denominei de "teorias não críticas". Inversamente, as teorias do segundo grupo - que passarei a examinar - são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Há, pois, nessas teorias uma cabal percepção da dependência da educação em relação à sociedade. Entretanto, como na análise que desenvolvem chegam invariavelmente a conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere, bem merecem a denominação de "teorias crítico-reprodutivistas" (SAVIANI, 2012 p.15-16).

Dentro das *teorias não-críticas*, a *Pedagogia Tradicional* se baseia em uma prática educativa voltada para a formação intelectual e moral dos estudantes. Nesse sentido, a escola é como o ambiente oficial para a transmissão dos diferentes conhecimentos, a relação entre professor e aluno é magistrocêntrica, ou seja, centrada no professor e na transmissão dos conceitos. Aranha (1996) nos alerta que essa Pedagogia foi criada em um momento em que a educação era baseada em modelos ideais, voltada para o passado, preocupando-se em transmitir a maior quantidade possível de

conhecimento acumulado. Já a *Pedagogia Nova* ou *Escola Nova* tem por princípio o homem integral não constituído somente de razão, mas de sentimentos e emoções. Devido a influência da psicologia e o fato de muitas escolas novas terem surgido a partir do acompanhamento de crianças anormais, criou-se uma preocupação com a individualização das atividades. Com o advento do capitalismo, a partir da Revolução Industrial, foram reforçados valores como a competição, a aceitação do desafio do novo, a afirmação da individualidade e a liberdade de pensamento. John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo, inspirou o movimento da Escola Nova colocando a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Ele defendia a Psicologia Experimental na qual acredita que as questões da mente podem ser estudadas através da observação e manipulação.

A *Pedagogia Tecnicista*, que também faz parte das teorias não-críticas, tem como principal objetivo satisfazer as necessidades da sociedade industrial e tecnológica, ou seja, formar mão de obra qualificada para as indústrias. O conteúdo baseia-se em informações objetivas que proporcionem, mais tarde, a adaptação adequada no trabalho deste modo, pode-se afirmar a influência da filosofia positivista e da psicologia americana behaviorista, buscando os procedimentos necessários para a aplicação do condicionamento e o controle de comportamento bases essenciais para a vida empresarial. (ARANHA, 1996)

As *Teorias Crítico-Reprodutivistas* por sua vez, têm como principal discussão o social e a sua relação com o espaço escolar, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron foram sociólogos franceses que desenvolveram críticas e apontamentos acerca do fenômeno escolar a partir dos condicionantes sociais. Dentro dessas teorias existem conceitos como a *violência simbólica*, que é um termo referente ao exercício de imposição das ideias transmitidas por meio da comunicação cultural, da doutrinação política e religiosa e das práticas esportivas, assim, esses sociólogos colocam em destaque o termo violência pois as escolas reproduzem os privilégios existentes na sociedade beneficiando somente os favorecidos da sociedade capitalista. (ARANHA, 1996)

Louis Althusser (1918-1990) foi um filósofo francês influenciado pela corrente estruturalista e pelo marxismo, atribuindo questões relacionadas ao social capitalista nos contextos escolares desta maneira desenvolveu a *Teoria da Escola como aparelho ideológico de Estado*, outra teoria da corrente de pensamento das teorias críticos-

reprodutivistas, defendendo que a reprodução de conceitos das relações de produções é dever da superestrutura jurídico-política e ideológica.

Althusser reconhece que a escola também é um local de luta de classes, referindo-se aos professores como "heróis" no esforço pela desmistificação da ideologia, o que tenderia a minimizar a influência da classe dominante na educação. Apesar disso, ao afirmar que são raros aqueles que realmente capazes dessa lucidez, termina por enfatizar o poder da ideologia e a incapacidade de reagir das classes dominantes. (ARANHA, p. 191 1996).

Os franceses Roger Establet e Christian Baudelot escreveram em 1971: *A Escola capitalista na França* com embasamentos no Marxismo, em que retomam as ideias de Althusser e criticam Boudieu e Passeron por não terem enfatizado a contradição real entre classe dominante e classe dominada. Para os autores se existem duas classes sociais, como consequência haverá dois tipos de escola, considerando que o proletariado possui uma ideologia que tem origens fora da escola, por isso a escola não pode somente privilegiar a ideologia burguesa, mas também disfarçar a crescente ideologia do proletariado. As ideias desses autores caminham para a criação do último conceito dentro das teorias críticos-reprodutivistas que é: *A Teoria da Escola Dualista*. (ARANHA, 1996).

Saviani (2012) enfatiza a questão da problemática do ensino desenvolvido na escola de primeiro grau, mais necessariamente nas políticas deste ensino, sendo assim o autor apresenta três teses políticas. A primeira é considerada *filosófica-histórica*, sendo ela de caráter revolucionário da pedagogia da essência e do caráter reacionário da pedagogia da existência, a segunda é *pedagógico-metodológica* do caráter científico do método tradicional e do caráter pseudo-científico dos métodos novos. A terceira por sua vez é baseada nessas duas teses como forma também de conclusão da teoria que é compreendida como *política-educacional*, onde o autor destaca que existe uma controversa nas escolas pois quando mais se falou em democracia menos democrática foi a escola, colocando em destaque uma crítica as crenças escolanovistas. Pois, o autor destaca que a Escola Nova buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa, considerando que os assuntos de que trata o ensino problemas, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor.

O autor no segundo capítulo de sua obra refere-se à *Teoria da Curvatura da Vara*, que foi elaborada por Lênin quando criticado por assumir posturas extremistas e radicais. Lênin afirma que quando a vara está torta ela fica curvada para um lado e caso queira endireita-la é necessário curvá-la para o lado oposto. Nesse sentido, Saviani (2012) revela

que a vara está torta para o lado dos Movimentos da Escola Nova e dessa forma, o raciocínio tende a ser favorável a esse tipo de pensamento, no entanto ele destaca que ao tentar curvar à vara para o outro lado espera que esta atinja o objetivo que está na valorização dos conteúdos que se direciona a uma pedagogia revolucionária.

Em uma ideia mais recente Saviani e Duarte (2021) destacam que nas discussões em torno das tendências pedagógicas, vale salientar que não é necessária uma disputa tentando analisar qual está mais alinhado com as atualidades da sociedade. Os autores nos convidam a entrar em uma fase “clássica”, que ocorre quando existe a superação dos elementos polêmicos com a recuperação dos caracteres permanentes, como consequência se concretizará o processo pleno de formação humana no qual possui o caminho contínuo de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história social.

Deste modo, destacamos o surgimento da Psicologia Histórico-Cultural, em que se desenvolveu uma maior valorização ao social no processo de desenvolvimento humano, após também se destacou a origem de uma educação Marxista e a luta principalmente de Demerval Saviani a uma escola revolucionária. Em seguida será apresentado estudos em relação ao Desenvolvimento Humano e a agressividade.

2.3 - O Desenvolvimento Humano de acordo com os conceitos Históricos -culturais e suas relações com a Agressividade.

De acordo com Leontiev (2004), no capítulo “O Homem e a Cultura” do livro “O desenvolvimento do Psiquismo”, tornamos humanos e esse processo se dá não por hereditariedade biológica, mas por meio da apropriação da cultura criada pelas gerações antecedentes, adquirindo o que foi alcançado no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade sendo a linguagem, o pensamento e aquisição do saber, desenvolvidos através da relação sócio-histórica. Ele destaca a diferença entre hominização e humanização em que o primeiro se baseia nas mudanças essenciais da organização física do homem, porém, essa etapa termina com o surgimento da história social da humanidade em que teve como ponto de partida as primeiras formas de trabalho em sociedade baseados na fabricação de instrumentos e alimentos para o próprio consumo, se libertando totalmente do biológico assim, há uma passagem da hominização para a humanização.

A espécie humana é dotada de condições e modos de vida, além de riqueza de atividades materiais e mentais do nível de desenvolvimento das formas e aptidões

intelectuais que realizam atividades, a busca pelo humano é um processo constante uma busca diária de crescimento e desenvolvimento, uma construção e desconstrução de saberes agindo para produzir os meios de satisfação de suas necessidades, produzindo para a realização de tal, os instrumentos. Diferentemente dos animais que realizam atividades em busca somente da satisfação de suas necessidades (LEONTIEV, 2004).

Leontiev (2004) também ressalta como determinante para o desenvolvimento do psiquismo da criança, os processos reais de sua vida. Mais especificamente de sua atividade dominante, essa que por sua vez se diferencia tipos novos de atividade, reorganizando os processos psíquicos particulares e é aquela que determina as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade. Podemos dizer com isso que a atividade dominante em seu desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos.

Toda atividade possui um *motivo*, em que seu objeto coincide com seu objetivo, já a *ação* outro ponto importante é quando o motivo não se relaciona com objeto. De acordo com Leontiev (2004, p. 298):

Há uma relação particular entre a actividade e a acção. O motivo da actividade, deslocando-se, pode tornar-se objecto (o fim) do acto. Resulta daqui que a acção se tranforma em actividade. Este elemento é de uma importância extrema. É desta maneira, com efeito, que nascem novas actividades. É este processo que constitui a base psicológica concreta sobre a qual assentam as mudanças de actividade dominante e, por consequência, as passagens de um estágio de desenvolvimento a outro.

Pode-se dizer que, os estágios de desenvolvimento do psiquismo são determinados pela idade da criança, e seus limites dependem de seu conteúdo que por sua vez é determinado pelos fatores históricos concretos. A mudança de motivos ocorre quando em certas condições, o resultado da ação vale mais que o motivo, produzindo novos objetivos para as necessidades.

Elkonin (1904-1984) foi um pesquisador russo que desenvolveu importantes conceitos sobre o desenvolvimento e periodização. Segundo ele comunicação emocional do bebê; atividade manipulatória do objeto; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação pessoal; e atividade profissional/estudo são os principais estágios de desenvolvimento do ser humano. O autor faz uma divisão dessas fases de acordo com a idade e atividade principal de cada período determinado, no qual são impostos dois grupos principais de desenvolvimento, o primeiro são atividades que relacionam na comunicação

com outras pessoas pela esfera afetiva/emocional, o segundo são atividades de assimilação de processos elaborados na esfera social, vinculado com o desenvolvimento intelectual/evolutivo. (FACCI, 2004)

Na primeira infância que vai do nascimento aos 3 anos de idade o primeiro grupo é dotado por comunicação emocional direta e pela atividade objetiva manipulatória. Facci (2004) explicita com detalhes a fase da primeira infância:

[...] A comunicação emocional direta dos bebês com os adultos é a atividade principal desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano, constituindo-se como base para a formação de ações sensório-motoras de manipulação. Na relação da criança com a sociedade, num processo de assimilação das tarefas e dos motivos da atividade humana e das normas de relacionamento que as pessoas estabelecem durante suas relações, o bebê utiliza vários recursos para se comunicar com os adultos, como o choro, por exemplo, para demonstrar as sensações que está tendo e o sorriso para buscar uma forma de comunicação social (FACCI, 2004, p.67).

O segundo período vai dos 3 anos a 10/11 anos de idade, nessa fase o primeiro grupo relacionado as relações afetivo/emocionais está diretamente ligado aos jogos de papéis, ou seja, as brincadeiras e como consequência ao utilizar essas atividades, a criança apodera-se do mundo concreto dos objetos dos adultos e da reprodução das ações realizadas por eles com esses objetos, as brincadeiras são as percepções que as crianças possuem acerca do mundo. O segundo grupo ligado as atividades intelectuais se baseia na atividade de estudo, sendo que serve como intermediário dos sistemas de relações da criança com os adultos. Pode-se observar algumas mudanças relacionadas a comunicação como por exemplo, a criança é questionada sobre a escola ou não pode ser atormentada por conta dos deveres escolares etc, ocorrendo também a assimilação de novos conhecimentos e desenvolvimento intelectual (FACCI, 2004).

E o terceiro período se encontra na adolescência entre 11 a 18 anos de idade sendo o primeiro grupo dotado de comunicação íntima e pessoal, o período de desenvolvimento mais crítico e segundo Elkonin (1987), essa atividade especial é uma forma de reproduzir, com outros adolescentes, as relações que existem entre as pessoas adultas, que são mediadas por regras éticas e morais. E o segundo grupo é baseado na atividade profissional de estudo se inserindo na formação do caráter voluntário, na construção da consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade para organizar as relações sociais com os companheiros de estudo (FACCI, 2004).

Há períodos de crises que se intercalam na mudança dos estágios, os mais comuns exemplos se apresentam nos três anos de idade, nos sete anos e na adolescência. As crises de desenvolvimento são conhecidas e a sua interpretação clássica consiste em dizer que elas se baseiam no amadurecimento das particularidades das funções internas da criança e das contradições que são resultados entre a criança e o meio. Vale ressaltar, que as crises têm para Vigotski um caráter positivo, potencializando o desenvolvimento infantil e promovendo como consequência a reorganização do processo de desenvolvimento em novos graus. Confirmando que o desenvolvimento da criança é dialético em que uma passagem de um estágio evolutivo para outro se dá de forma dialética (VIGOSTKI, 2006).

A memória também é um fator relevante para o desenvolvimento psíquico que por sua vez é engendrada em comunhão com o meio social e com as outras capacidades como (o raciocínio, a percepção, a atenção ou os sentimentos). Como parte da subjetividade humana é uma função social e individual, desenvolvendo-se como propriedade dos homens de um determinado tempo e cultura. Leontiev (2004) destaca que o aparecimento da memória na infância causa uma série de mudanças que dependem do lugar que a memória ocupa na atividade da criança em um determinado estado do seu desenvolvimento.

É possível notar as mudanças de memória de acordo com a idade e tempo escolar da criança, passando-se de um desenvolvimento da memória de uma forma natural de memória para outra de natureza cultural com o auxílio de instrumentos e processos sociais. Leontiev (2004) deixa explícito que isso ocorre principalmente com a entrada da criança na escola sendo que é possível notar o aparecimento da memorização e da evocação voluntárias com todo o processo e dinâmica escolar.

Assim, no estado pré-escolar, uma das modificações da memória reside no aparecimento, na criança, da memorização e da evocação voluntárias. O desenvolvimento anterior da memória é condição necessária para que se possa produzir esta mudança, mas é determinado não por ela, mas pela distinção que se estabelece na consciência da criança entre dois fins específicos: memorizar e lembrar-se. Assim, os processos da memória mudam de lugar na vida psíquica da criança. Antes, a memória só se manifestava como função que servia um outro processo; doravante, a memorização torna-se um processo próprio, com seu fim, uma ação interna que ocupa um lugar novo na estrutura da actividade da criança (LEONTIEV, 2004, p. 309).

Os reflexos, a memória, as reações automáticas e atenção involuntária são as funções psicológicas amparadas pelo processo biológico de acordo com a teoria histórico-

cultural. Já as funções psicológicas superiores que são: "atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, planejamento" são criadas durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma geneticamente mais completa e superior, Leonardo, Silva e Leal (2020) destacam que segundo Vygotsky as leis que governam o desenvolvimento das funções psicológicas elementares não são as mesmas para as funções superiores. Portanto, as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio das relações socioculturais estabelecidas com a criança desde a sua menor idade.

Por isso, a educação é um fator importante no desenvolvimento de uma criança, através dela os mecanismos necessários para a inserção do indivíduo no núcleo social são realizados, de forma que criem também aptidões para o desenvolvimento enquanto ser humano. Quanto mais avançada a sociedade mais valiosos são os fatores práticos sócio-históricos adquiridos por ela, causando influências no processo educacional, aonde que todo sistema se organiza conforme a especificidade de cada civilização.

Pode-se constatar uma relação entre o desenvolvimento/aprendizagem, dominações que são possíveis na educação, na relação com o meio e a família, com a Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP) fator importante que a Teoria Histórico-Cultural ressalta para o desenvolvimento humano. Zanella (1994) expõe que Vygotsky compreende o desenvolvimento em dois níveis o primeiro é o nível de desenvolvimento real, que se baseia nas atividades que a criança consegue realizar sozinha, se relacionando as funções psicológicas que a criança conseguiu consolidar até o determinado momento. O segundo nível de desenvolvimento é o nível de desenvolvimento potencial que é o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas, com ajuda e orientações de um adulto ou outra criança mais experiente, ela consegue resolver.

[...] Para Vygotsky, o nível de desenvolvimento potencial é muito mais indicativo do desenvolvimento da criança que o nível de desenvolvimento real pois este último refere-se a ciclos de desenvolvimento já completos, é fato passado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial indica o desenvolvimento prospectivamente, refere-se ao futuro da criança (ZANELLA, 1994, p.98).

Deste modo, podemos afirmar que a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial se caracteriza por Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo aquelas funções psicológicas que ainda estão em processo de maturação. Zanella (1994) ainda destaca que a Zona de Desenvolvimento Proximal permite a

transição do funcionamento interpsicológico para o funcionamento intrapsicológico pois, segundo Vygotsky todas as funções psicológicas superiores são resultado da reconstrução interna de uma atividade social partilhada, por isso a importância da relação social e educação. No entanto, a autora chama atenção para a diferenciação entre educação em si e escola pois, o processo de educação escolar é diferente do processo de educação no sentido amplo, na escola a criança se depara com conceitos e saberes científicos, além de fornecer relações interpessoais que auxiliam na constituição das funções psicológicas.

Dito isto se torna essencial colocar em pauta como a personalidade se dá de acordo com a teoria pois, é muito importante compreender acerca da subjetividade de cada indivíduo para entender mais sobre os impulsos, ações e emoções.

2.3.1- A Personalidade, Emoções e Agressividade relações estabelecidas de acordo com as perspectivas sócio-históricas

Primeiramente é indispensável enfatizar a escolha pelo termo *Agressividade*, relacionando e trazendo as diferenciações com o termo *Violência*. A agressividade diferentemente da violência em muitas pesquisas e trabalhos encontra-se ligada a personalidade, como Ferreira (2011) em seu trabalho expressa, que a organização do comportamento se dá por domínios específicos da personalidade, sendo que interagem com forças exteriores e podem vir a funcionar como preditores da agressão. Dessa forma, a escolha surgiu na necessidade de mostrar uma abordagem diferente entrelaçando os conceitos teóricos-culturais da personalidade mostrando a agressividade como também dotada de reações expressas no contexto social.

No entanto, é sabido que a personalidade é uma importante variável moderadora do comportamento agressivo, a par da cultura e do sexo, onde têm sido detectadas diferenças entre homens e mulheres e entre culturas e subculturas, individualistas ou coletivistas, em função de normas que favorecem ou sancionam o uso da agressão. Apesar do seu interesse, os resultados dos estudos que dão conta destas diferenças ultrapassam o âmbito desta monografia (vide, entre outros, Bettencourt & Kernahan, 1997). Importa, contudo, referir que a partir de estudos longitudinais como o de Olweus (1979), se verifica uma constância no comportamento agressivo através do tempo, e que diferenças individuais são visíveis a partir dos três anos de idade, indicando que aquele é, de certo modo, função de tendências generalizadas e estáveis ao longo do tempo (Baron & Richardson, 1994; Caprara, 1996; Trembley & Belchevsky, 2004) (FERREIRA, 2011, p.19).

Nosso intento é apresentar conhecimentos da Personalidade e das Emoções, pois são pilares onde se encontram a agressividade. A. N. Leontiev e Lucien Sève, dentre outros, dedicaram seus estudos à questão da personalidade humana, construindo um sólido espaço teórico, sendo que suas ideias se delimitam em princípios segundo os quais os homens se desenvolvem enquanto personalidades por conta de sua história, se formulando a partir de condições biológicas e sociais. Dessa forma, a personalidade se constrói principalmente por meio das ações vivenciadas do indivíduo (MARTINS, 2004).

Martins (2004) ressalta que a construção do indivíduo se dá durante conforme vai apropriando-se das objetivações, colocando em prática sua própria objetivação como pessoa. Anjos e Duarte (2017) reafirmam a mesma ideia retomando as discussões acerca do desenvolvimento humano e sua relação com a interação, sendo que o ser humano transforma a natureza de acordo com suas características individuais, ajustando o meio aos seus objetivos e atribui aos objetos significados tendo esse processo o nome de objetivação, que serão por sua vez apropriados por outros indivíduos, processo de apropriação, a cada necessidade suprida surgem novas e complexas necessidades exigindo também do indivíduo um psiquismo mais complexo. Os autores ainda afirmam que as mediações criadas pelo ser humano em decorrência somente à satisfação de suas necessidades imediatas e espontâneas, são objetivações genéricas em si, destacando: "a linguagem falada; os usos e costumes de uma determinada sociedade; e os instrumentos e utensílios produzidos e utilizados."

Dessa forma, Anjos e Duarte (2017) destacam que o ser humano forma sua individualidade em si conforme à apropriação das objetivações genéricas em si. Sendo assim, a apropriação faz com que se desenvolva a formação do indivíduo e como consequência a sua individualidade, uma individualidade que se relaciona com o cotidiano de forma consciente. Leontiev (1978) em seus estudos afirma que uma representação das conexões entre as atividades da individualidade e na totalidade de seu sujeito só é confirmada no nível do indivíduo que são diretamente determinados pelas propriedades do sujeito sejam elas gerais e individuais, inatas ou adquiridas.

De acordo com os pressupostos centrais da formação social do psiquismo pode-se dizer que a personalidade se dá nas relações entre as classes sociais. Dentro da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, ela se constitui a partir das relações entre pessoas que pertencem à dada classe social que orientam a atividade principal. A qualidade do nosso desenvolvimento também é um fato essencial para pensarmos na forma como passamos a compreender a vida e nas ferramentas psíquicas que temos para lidar com a realidade.

Sendo assim, o nosso autocontrole sobre o comportamento impacta de forma direta na nossa personalidade, destacando que a educação tem um papel essencial nesse desenvolvimento (BARROCO; FRANCO, 2021).

[...] Ora, a lógica interna do desenvolvimento psíquico está diretamente vinculada aos processos educativos e a personalidade, tema que tanto tem provocado interesse nos professores que, não raramente, atribuem a ela a conduta violenta de seus alunos – diz respeito a uma organização, de certo modo, estável, de formações psicológicas que caracterizam o modo como o sujeito se relaciona com o mundo e consigo mesmo; ela implica uma realidade de natureza psíquica, pessoal que se constitui e se desenvolve com a intervenção da própria pessoa (BARROCO E FRANCO, 2021, p. 75-76).

Barroco e Franco (2021) concluem dizendo que ninguém nasce violento ou agressivo, a formação da personalidade está relacionada com as organizações das relações sociais, que são relações entre as classes sociais, em outras palavras, como ocorrem as relações de produção. Dessa forma, o ser humano é constituído do processo histórico e social analisando os processos em uma sociedade capitalista, garantindo a manutenção dos lucros, existindo como consequência o desenvolvimento unilateral da maior parte dos indivíduos, e não um desenvolvimento amplo e universal, com suas potencialidades

Vigotski (*apud* TOASSA, 2009) em sua obra, *Psicologia da Arte*, explica como a arte provoca emoções nas pessoas. Logo no primeiro capítulo o autor afirma que havia naquele contexto histórico dois campos fundamentais na estética sendo o psicológico e o não psicológico, enfatizando que também existiam a estética de “cima” que se baseia na passagem da base histórica e sociológica para a psicologia e a de “baixo” da psicologia para a base histórica e sociológica. A diferenciação entre eles deu lugar a divisão entre psicologia e sociologia da arte, a concepção Marxista unificaria e daria sentido a ambas ciências.

Toassa (2009) faz ressalvas acerca dessa temática, apontando que no capítulo 9 da obra *Psicologia da Arte* intitulado “A arte como catarse” Vigotski explica seus argumentos enfatizando que a arte possui o papel de provocar catarse ou seja libertação dos sentimentos, pois as manifestações artísticas sempre são portadoras do comportamento dialético, que se baseia na reconstrução da emoção, envolvendo uma luta interna resolvida pela catarse. Este impacto catártico da arte influencia diretamente na subjetividade e apenas indiretamente nas atividades humanas, pois Vigotski é categórico ao afirmar que as emoções que são suscitadas nas manifestações artísticas são das próprias pessoas, da vida cotidiana que se alteram na vivência da arte.

Para a autora Vigotski ao se apropriar do termo *Catarse* influenciado por Aristóteles, atribui seu próprio significado, afirmando que na reação estética as emoções desagradáveis são submetidas a certa descarga nervosa, a transformação em seu contrário, semelhante com o processo dialético de Tese, antítese e síntese. Concluindo que a primeira mudança importante realizada pela *catarse* é a conversão da energia negativa em energia positiva.

Também Leontiev (1971 *apud* BONIN, 1996) afirma que já na Introdução de Psicologia da arte, Vigotski deixa claro a sua intenção em relação ao papel da arte, quando afirma que ela transforma as emoções-sentimentos, ou seja, transfiguram em outro nível. Vale ressaltar ainda que, a base da reação estética são as emoções causadas pelas manifestações artísticas que refletem fatos vivenciados na realidade do indivíduo, com o auxílio da fantasia. Deste modo Vigotski (2011, p. 272) afirma que:

[...] É nessa unidade de sentimento e fantasia que se baseia qualquer arte. Sua peculiaridade imediata consiste em que, ao nos suscitar emoções voltadas para sentidos opostos, só pelo princípio da antítese retém a expressão motora das emoções e, ao pôr em choque impulsos contrários, destrói as emoções do conteúdo, as emoções da forma, acarretando a explosão e a descarga da energia nervosa.

Toassa (2009) argumenta ainda sobre este capítulo, que Vigotski defende a presença da sociabilidade em nossas vivências, sendo que a arte direciona as excitações que agem no encontro entre a pessoa e a realidade. Vigotski admirava Espinoza e era seu simpatizante concordando com muitas de suas ideias, compreendendo com os ensinamentos Espinozanos que a razão e emoção são partes de sistemas psicológicos sendo que, as emoções são conectadas à personalidade e a realidade.

Vale ressaltar que a discussão entre realidade e manifestações artísticas é discutida de forma minuciosa por Vigostki (2001) no qual ele discute sobre o tipo de representação que é feita na arte. Segundo o autor existe um falso critério em que as obras literárias ou qualquer outro tipo de manifestações artísticas, são um reflexo perfeito da realidade com detalhes exatamente iguais, no entanto, é preciso se atentar a essa afirmação pois na arte as representações são tidas de forma complexas e até distorcidas, correndo o risco muitas vezes da mal compreensão acerca da realidade.

Vigostki escreveu uma obra intitulada Teoria das Emoções entre 1931 e 1933, a deixando incompleta pois faleceu antes de terminar. No entanto, sua obra deixou um legado e importantes considerações para a compreensão dos afetos e emoções, destaca-se

que o autor faz um diálogo importante em relação as ideias dos filósofos René Descartes (1596-1650) e Baruch Espinosa (1632-1677) para a compreensão filosófica e histórica dos afetos, compreendendo também como as ideias foram surgindo com o tempo. (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011).

René Descartes foi um filósofo, físico e matemático francês, também fundador do racionalismo na Idade Moderna, escreveu importantes obras para a contribuição do entendimento do racionalismo humano desenvolvendo técnicas de bases matemáticas. Esse filósofo reconhecia que a proposta de generalizar as exigências de uma razão matemática se abria espaço para diversos obstáculos, dessa forma, embora na intenção de criar uma “matemática universal” que contivesse um ideal organizado pela razão, ele criou uma moral provisória. Na qual consistia em três máximas: A primeira se baseava em obedecer às leis e costumes do meu país, com base na religião em que Deus o concedeu, a segunda era ser mais firme o possível nas ações e a terceira procurar sempre vencer a si mesmo do que a fortuna e modificar os nossos desejos do que a ordem do mundo (PESSANHA, 1996).

Ressaltamos que se observa uma mudança de paradigma durante os séculos, há um movimento dos primeiros intelectuais na busca por uma razão e o conhecimento científico calcado nas morais estabelecidas pela igreja católica. Com o Humanismo esse pensamento e as instituições que surgiram nesse período enfraqueceram, no entanto, na Era Moderna com Descartes, a racionalidade e o conhecimento científico se torna um dos pontos a serem discutidos na sociedade. Em relação às emoções Machado, Facci e Barroco (2011) apontam que Descartes com seus saberes físico e mecanicista nas paixões retirou as emoções de seus aspectos somente psicológicos estabelecendo para elas uma natureza corporal.

Em sua obra *As Paixões da Alma*, Descartes deixa explícito o seu pensamento, tendo em vista a diferenciação entre emoções e paixões, afirmando que a emoção é produzida pelo sujeito enquanto a paixão é sofrida pelo sujeito. Sendo ainda as paixões uma união íntima entre alma e corpo, confirmando em um ato fisiológico que coloca os espíritos animais como responsáveis pelo sangue que estimulam os movimentos do corpo.

Art. 40. Qual é o principal efeito das paixões.

Pois cumpre notar que o principal efeito de todas as paixões nos homens é que incitam e dispõem a sua alma a querer as coisas para as quais elas lhes preparam os corpos; de sorte que o sentimento de medo incita a fugir, o da audácia a querer combater e assim por diante. (DESCARTES, 1979 p.232)

Dessa forma, por mais que a teoria de Descartes possui muitas falhas, sendo elas até criticadas por Vigostki, pode-se afirmar que esse filósofo trouxe consequências positivas para as teorias das emoções estabelecendo sentido para experiência emocional (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011). Além disso, ele foi o primeiro a propor uma teoria dualista, em sua principal obra que foi o “Discurso do Método” onde expõe suas principais ideias acerca do conhecimento científico. Descartes continua a tradição Platônica concebendo o mundo físico como efetivação particular ainda deformada de um modelo ideal de universo. A crença em Deus e na matemática que pode ser chamada de Metafísica faz com que Descartes ligue essas duas razões apoiando uma na outra, isso causou aos teóricos da emoção a necessidade de salientar aspectos que seriam orgânicos ou biológicos. (BONIN, 1996).

Já Espinosa foi um filósofo Holandês, sendo um dos pensadores do Iluminismo e da crítica moderna, sendo também a grande inspiração de Vigotski em muitos pensamentos e concepções. Deste modo, é importante destacar algumas teorias que esse autor tem para o conceito de emoções pois, logo em sua mais importante obra *Ética* publicado depois de morto, o filósofo traça ideias em relação à liberdade defendendo que, essa habilidade começa por Deus e passa pelos afetos, ensinando a transformar servidão em liberdade, para ele os maiores responsáveis por essa transformação é a filosofia e o conhecimento, libertando o ser humano de medos irracionais.

Na parte III da *Ética* – A origem e a natureza dos afetos, Espinosa faz explicações acerca de como pensa a origem afetiva das pessoas e as relações entre mente e corpo, destacando ainda que eles são um só. Rocha (2015) afirma que de acordo com as afirmações deste filósofo, estamos sempre nos relacionando com outros modos, afetando-os e sendo por eles afetados, tendo a peculiaridade da paixão e da ação que são pilares fundamentais para compreendermos a definição e composição dos afetos, Espinosa destaca ainda que na Paixão o que é determinante são causas externas e nas ações as causas internas. Isso fica evidente nesse trecho seguinte da terceira parte da obra citada:

Escólio. Compreendem-se mais claramente essas coisas pelo que foi dito no esc. da prop. 7 da P. 2: que a mente e o corpo são uma só e mesma coisa, a qual é concebida ora sob o atributo do pensamento, ora sob o da extensão. Disso resulta que a ordem ou a concatenação das coisas é uma só, quer se conceba a natureza sob um daqueles atributos, quer sob o outro e, conseqüentemente, que a ordem das ações e das paixões de nosso corpo

é simultânea, em natureza, à ordem das ações e das paixões da mente (SPINOZA, 2009, p.51).

Entretanto, Aquino (2007) nos alerta para uma crítica de um problema histórico social que Hegel (1770-1831) fez em relação a Spinoza que se especifica nas *singularidades humanas*. O autor destaca que Hegel considera que Spinoza tenha construindo um pensamento relacionado as singularidades e particularidades, mas é notório e pertinente uma ausência do sentido de autoconsciência que ele traz em suas obras, faltando em Spinoza "uma concepção *estática*, até mesmo *eleática*, da substância". Hegel por defender uma consciência de si como caminho de reconhecimento e desenvolvimento acredita que, os achados Spinozanos possui falhas em relação ao retorno reflexivo para si, acreditando que a individualização é apenas como uma união ou colocação em conjunto, mas não como uma autoconsciência, essa que se torna de grande valia para o reconhecimento das emoções.

Desta forma, Vigostki (2004 *apud* MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011) em sua obra intitulada Teoria das Emoções sintetiza as ideias dos dois filósofos, afirmando que Espinosa foi materialista apesar de sua teoria possuir algumas limitações, sendo que sua contribuição para a teoria dos afetos foi a abertura para uma explicação materialista das emoções, enquanto a filosofia que Descartes propagava era explicativa, causalista e naturalista, levando em consideração as especificidades de cada filósofo e suas limitações e considerações dentro de cada sociedade.

Luria (1960 *apud* BONIN, 1996) se dedicou nos estudos sobre a emoção buscando compreender principalmente quais os problemas de personalidade que levam à uma desordem das reações emocionais. Desse modo, chega à conclusão que há uma relação entre esses distúrbios e a neurastenia que se baseia no enfraquecimento aumentado do sistema nervoso central, causado por uma vida de estresse, um dos impulsores da agressividade. Ele também estuda o efeito de traumas e complexos emocionais no comportamento utilizando a hipnoterapia, concluindo que existe uma barreira entre a expressão motora e o conflito afetivo na vivencia da pessoa, sem desorganizar o comportamento. Essa barreira por sua vez faz com que mantém a personalidade evitando crises.

Segundo Yaroskhevsky (1989 *apud* BONIN, 1996) Luria e Leontiev desenvolveram um método motor combinado para o diagnóstico de estresse. Vigotski

sendo um estudioso interessado pela psicologia da linguagem e das emoções levou Luria a estudar a importância da fala na mediação das emoções, dessa forma conclui-se que:

Para Yaroshevsky a experiência emocional para Vigotsky, está ligada aos significados propostos pela personalidade e envolve questões mais amplas, como a relação entre o indivíduo social e a cultura. Assim, a experiência emocional está ligada à história dos valores humanos, incluindo também os sentimentos estéticos e suas emoções, envolvendo a linguagem. (BONIN, 1996, p. 192)

A relação estabelecida entre linguagem e emoção também é discutida por Toassa (2009) destacando o processo das manifestações linguísticas desde a idade pré-escolar, colocando-a como representação e comunicação intencional com o mundo, sendo para criança uma saída para o caminho da experiência. É através das palavras que o processo de comunicação e afeto entre criança e adulto se efetiva, a autora detalha o livro *Pensamento e Linguagem de Vigotski*, onde elenca pontos essenciais que foram discutidos na obra, sendo um deles a relação do afeto com a linguagem tendo ele a função de orientação do pensamento.

[...] A orientação afetiva apresenta a relação vital da pessoa (corpo e mente) com seu meio, impedindo a transformação do pensamento numa sequência de abstrações vazias e autoexplicativas. No sentido inverso, também o pensamento verbalizado priva o afeto do caráter impulsivo, explosivo presente nos estágios primitivos, intelectualizando-os. (TOASSA, 2009, p. 265).

A imaginação e a emoção também estão entrelaçados de acordo as obras Vigotskianas, são funções que se delineiam nos processos significativos vividos pelos seres humanos na vida concreta. Na brincadeira de faz de conta por exemplo é notório esse tipo de relação pois, é uma forma de organização do comportamento emocional, destacando que não somente a fantasia se apoia nas experiências vividas, mas como também as experiências se apoiam na fantasia (TOASSA, 2009). Na obra *Imaginação e Criação na Infância Vigotski* (2009) retrata detalhadamente o contexto da imaginação, o papel da brincadeira e fantasia na infância trazendo elementos ainda essenciais para a compreensão e análise das emoções. Enfatiza-se que a emoção, inquietação que pode ser também associada a agressividade, se configura cada vez que o equilíbrio com o meio é perturbado. Por esse motivo, o autor considera relevante que nas épocas críticas na vida

do ser humano, as épocas de crise e de reestruturação interna da personalidade, sejam tomadas de reações emocionais ou de vida do sentimento.

O segundo momento da idade escolar - época do amadurecimento sexual - corresponde exatamente a essa crise, uma crise interna do desenvolvimento da criança. Por isso, ela caracteriza-se pelo acirramento e aumento da impulsividade do sentimento: nessa idade, o equilíbrio entre a criança e o meio circundante, como já dissemos, é perturbado, graças ao surgimento de um novo fator que não era suficientemente percebido antes (VYGOTSKY, 2009, p.76).

Notamos que a agressividade é um tema recorrente dentro do núcleo escolar. Pasqualini e Ferracioli (2012) fazem uma discussão acerca das ações agressivas das crianças pequenas, ressaltando como importante a questão da nomenclatura da agressividade, o comportamento agressivo é concreto observável, e a agressividade é uma abstração, ou seja, uma entidade. Destaca-se que para uma melhor compreensão e estudo fica mais viável considerar de forma concreta.

[...] Essa concepção nos ajuda a enfrentar e interferir no problema como educadores, pois, diferentemente de lidarmos com uma suposta condição interna e inacessível da própria criança, trataremos de lidar com as suas ações, que estão relacionadas ao entorno social e as relações que se estabelecem com a criança. (PASQUALINI; FERRACIOLI, 2012 p.138).

Os autores também realizaram uma discussão sobre a Teoria da Atividade desenvolvida por Leontiev, caracterizando as intencionalidades que formam a ação da criança como primária de modo que sua conduta não se compreende adequadamente, o principal modelo de vivência são os adultos. A primeira submissão autônoma de uma criança se dá na pré-escola, em que é possível ver as primeiras manifestações de relações entre motivo e ação da criança, sendo manifestada a partir dos 3 anos de idade encontrando seu desenvolvimento total aos 6 anos, mostrando que na primeira infância a criança não é capaz de controlar seus próprios comportamentos abrindo espaço como consequência para que se compreenda as ações agressivas de uma criança pequena.

O primeiro elemento mediador do homem com o mundo segundo Vygotsky, são os instrumentos abrindo a possibilidade de transformação da natureza, sendo a mediação da ação sobre os objetos. O segundo elemento mediador é o signo que é exclusivamente humano, o principal exemplo é a linguagem por meio dos signos o homem pode controlar voluntariamente sua atividade psicológica e ampliar sua capacidade de atenção e

memória. Pasqualini e Ferracioli (2012) também recorrem a explicação das Funções Superiores, elencando a linguagem como principal signo, servindo para a criança se reorganizar na direção do autodomínio de seus processos de comportamento, diante disso colocam como fundamental que o educador considere o desenvolvimento da linguagem como elemento indispensável na compreensão e intervenção dos comportamentos agressivos, principalmente na Educação Infantil. Destaca-se no trabalho dos autores a educação infantil, mas podemos considerar alguns pontos importantes de entendimento que podem ser utilizados em qualquer idade da infância, principalmente quando o objeto maior é o social.

Desta maneira, foi exposto todo o processo em torno do desenvolvimento humano, ligando pontos essenciais para o entendimento da subjetividade humana como a personalidade e emoções relacionando-os com a agressividade, entendendo que o meio social com todas suas especificidades, pode ter interferências significativas nas ações dentro do contexto social, sendo a educação o pilar principal para a mediação das transformações sociais. A seguir, apresentamos nosso caminhar metodológico para a construção da pesquisa.

3- PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa de campo realizada com professores do 3º ano do ensino fundamental da rede municipal de um município do sudeste goiano. Como exposto na Introdução desta pesquisa, este trabalho se insere no projeto “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia- CEAPSI” os participantes foram selecionados a partir desta, ou seja, são realizados atendimentos às crianças com queixa escolar e suas famílias na clínica da UFCAT, mas no período da pandemia da COVID-19 os atendimentos foram de forma online visando manter vínculos com as crianças e seus familiares. Neste sentido, a escolha dos professores se deu a partir das escolas municipais nas quais essas crianças estão inseridas.

Dessa forma, no primeiro momento com a seleção das escolas e da etapa escolhida, foi realizada a contagem das turmas em cada escola e a quantidade de professoras:

Quadro 1: Professoras de crianças com queixa escolar de três escolas do 3º Ano de Ensino

Escola Municipal A	3 professoras
Escola Municipal B	4 professoras
Escola Municipal C	3 professoras

Fonte: Organizado pela autora

Destacamos que, inicialmente, foi feito um contato com a Secretaria Municipal de Educação expondo o trabalho, após foram selecionadas três escolas nos bairros periféricos da cidade, conforme critério já exposto.

Escolhemos o 3º ano do ensino fundamental, pois compreendemos ser esse um período importante no processo de alfabetização, sendo que a criança que não atinge o esperado pode desenvolver queixas escolares e problemas emocionais, dentre eles a agressividade. Nos trabalhos pesquisados, o 3º ano é apontado com o maior número de queixas como é apresentado por Gomes e Pedrero (2015) e mais recentemente por Leonardo *et.al.* (2020) enfatizando que os índices de insucesso na alfabetização são bem altos. Leonardo *et.al.* (2020) realizaram uma pesquisa em torno da queixa escolar, colocando ênfase no que foi colocado no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019)

destacando que em 2018 menos da metade dos alunos alcançaram o nível adequado nas habilidades exigidas no 3º Ano, no que diz respeito a leitura 45,3% não atingiram a média, em matemática também 45,3% e na escrita cerca de 33,8% dos alunos encontraram-se em níveis insuficientes.

Ainda que questionáveis e requerentes de análises mais aprofundadas, o modo como são consolidados esses dados e a que/quem eles têm servido nessa sociedade de exclusões (questão que não é o foco no momento), nos chama atenção por indicar, dentre outros aspectos, como a educação escolar está distante de efetivar-se a todos como mediadora essencial do pleno desenvolvimento. (LEONARDO *et.al*, 2020, p.58).

Ressaltamos que as escolas escolhidas foram periféricas, analisando o contexto social e seu impacto no processo educacional, sendo que os maiores índices de violência estão nas escolas periféricas, que se dá segundo Costa (2014), pela sociedade em classes e a luta que vem dessa condição. Podendo assim visualizar um cenário que leva a refletir sobre o fracasso escolar e todas as demandas em torno dele inclusive problemas emocionais e de comportamentos apresentados na queixa escolar, assim, com a Pandemia da COVID-19 e com ela o isolamento social e afastamento do ensino presencial, esses números podem ter sofrido um aumento considerando todos os problemas sociais principalmente apresentado pela classe menos favorecida. Sendo relevante colocar em pauta a escola como mediadora essencial no desenvolvimento dos alunos.

O instrumento escolhido para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, com base em um roteiro (Apêndice B). Esse tipo de entrevista possibilita um diálogo mais amplo e discussões abertas para a exposição de opiniões, com base nisto Minayo (2002) destaca que a entrevista é um caminho para um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante, nela acontece a liberação de pensamentos críticos muitas vezes reprimidos de uma história vivida e acontecimentos importantes.

Realizamos contato com as professoras apresentando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), convidando-os a participar das entrevistas. Ressaltamos que foram entrevistadas dentre as 10 professoras selecionadas somente 5, duas delas não aceitaram responder as perguntas e das outras três não tivemos resposta. As entrevistas aconteceram de forma online pela plataforma *Google-Meet*, sendo realizada em dois blocos, no primeiro dia quatro professoras foram entrevistadas e no outro dia um professor. Para o primeiro momento das entrevistas foram expostos como

introdução uma apresentação no PowerPoint da pesquisa colocando como destaque os objetivos e pontos principais a serem discutidos em seguida, foi feita uma leitura do estudo de caso relacionado ao tema e após foi apresentado as perguntas sendo que na primeira: *O que você entende por agressividade no contexto escolar? Como você a percebe?* Buscamos analisar a compreensão sobre agressividade dos professores, entendendo como eles a analisam dentro da escola. Na segunda pergunta: *Quais os fatores que você considera relevante para o surgimento de manifestações agressivas na escola?* Analisamos o que os professores consideram como fator para o surgimento de manifestações agressivas, se é algo aprendido pelas crianças ou genético.

Na terceira pergunta: *Em relação a sua prática, o que você faz quando nota manifestações agressivas dentro do espaço escolar?* analisamos com os professores as ações realizadas frente a manifestações agressivas dentro do contexto escolar, como eles agem com o aluno quando está apresentando comportamentos inadequados e como abordam essa questão principalmente dentro da sala de aula. A quarta pergunta: *Você considera que o fato das crianças terem permanecido em casa por um longo período em atividades remotas devido a pandemia da COVID-19 contribuiu para o surgimento e/ou aumento da agressividade nelas?* Busca analisar os impactos da pandemia e do isolamento no desenvolvimento escolar das crianças. E na última questão: *Qual sua opinião em relação a projetos com movimentos interdisciplinares e políticas públicas escolares que visam a discussão da temática? Na sua escola há projetos que discutem a agressividade e sua relação com o contexto escolar?* Indagamos sobre a discussão da temática na escola em que atuam, se possui projetos voltados a agressividade ou debates em torno do problema, compreendendo ser algo importante a ser discutido dentro da instituição escolar com todos seus componentes.

A seguir, trazemos um quadro com a sistematização sobre as informações das professoras pesquisadas:

Quadro 2: Informações sobre as professoras.

Professoras	Idade	Escolaridade/Formação	Tempo De Atuação
Professora 1	32 anos	Biologia e Pedagogia	8 anos
Professora 2	27 anos	Pedagogia	6 anos
Professora 3	43 anos	Pedagogia	12 anos

Professora 4	51 anos	Pedagogia	10 anos
Professora 5	48 anos	Letras e Pedagogia	9 anos

Fonte: Organizado pela autora.

Deste modo, foram realizadas perguntas às professoras que pudessem sanar as dúvidas em relação à compreensão sobre o conceito de agressividade, além de suas práticas ou seja, como lidam com essas ações dentro do contexto escolar, enfatizando ainda o momento pandêmico discutindo como a propagação da COVID-19 e todas suas consequências como o fechamento das escolas afetaram esses alunos em relação ao social e psicológico.

Posteriormente à realização das entrevistas foi feita a transcrição das falas para análise com base nos Núcleos de Significação.

4 - DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Destaca-se primeiramente que a análise de dados foi realizada de acordo com os pressupostos do Núcleo de significação que é elaborado para guiar o pesquisador no processo de determinar os sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade, discutindo em uma perspectiva materialista histórica.

O esforço empreendido é na direção de, num processo construtivo interpretativo, partir do empírico, mas, superá-lo. Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência. (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.308).

Aguiar e Ozella (2013) afirmam que é necessária uma organização no processo de sistematização das ideias na pesquisa, seja em uma entrevista ou outro processo para a coleta de dados, para isso, a análise passa por algumas etapas como a indicação de pré-indicadores, indicadores e dos núcleos de significação. Deste modo, após a realização das entrevistas, também da transcrição de todo o material, foram realizadas leituras organizadas e minuciosas, denominadas pelos autores como "leituras flutuantes", possibilitando a identificação de palavras, frases ou conteúdos que se destacaram nas falas das professoras entrevistadas.

Nos núcleos de significação a palavra com significado é o mais importante material de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador. A palavra é um sistema complexo de função tanto semântica quanto psicológica, por isso temos que nos apropriar não apenas da palavra em si, mas das condições materiais objetivas e subjetivas na qual ela é produzida. Assim, é a partir das palavras inseridas no contexto, que o pesquisador inicia sua análise crítica, constituindo o **Levantamento de Pré-indicadores** que é a primeira etapa para a sistematização do núcleo de significação. Conclui-se assim com as afirmações dos autores ainda, que é importante o pesquisador partir do todo contexto empírico do sujeito em uma dialética, observar a reiteração de determinadas expressões, sua carga emocional, ou fatores que tenham significados. É necessário ainda salientar que na etapa de levantamento dos pré-indicadores também ocorre o movimento de síntese

pois, o pensamento é construído o tempo todo pelo movimento dialético de análise e síntese (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

A próxima etapa é nomeada por **Etapa de Sistematização dos Indicadores** que se baseia no modo de compreender como os pré-indicadores se articulam constituindo as formas de significação da realidade. Sendo um movimento dialético de síntese "temporária" que o pesquisador procura sistematizar os indicadores, assim como o primeiro momento, o levantamento de pré-indicadores se baseia em analisar as palavras ditas pelo sujeito, o segundo a sistematização dos indicadores é a negação do discurso tal como se apresenta, ou até mesmo conteúdos que constituem os indicadores de outros temas tidos pela similaridade, complementaridade ou pela contraposição. Para isso Aguiar, Soares e Machado (2015) fazem referência ao Marxismo ao discutir a Dialética em Tese, Antítese e Síntese, sendo a Tese os pré-indicadores e a Antítese a Sistematização.

A **Etapa de Construção dos núcleos de significação** é a terceira e última etapa sendo um momento mais voltado para a síntese, ou seja, que visa por meio do processo dialético dos indicadores, a busca da realidade concreta, dos sentidos que articulam a fala e o pensamento do sujeito. Aguiar e Ozella (2013) destacam que nessa etapa é possível observar um número reduzido de núcleos, para que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. Assim, avança do empírico para o interpretativo, sendo que os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais para o sujeito.

Dessa forma, de acordo com a análise das entrevistas e as respostas referentes ao tema, foram destacados pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação que destacamos nas entrevistas, estes que serão apresentados nos quadros a seguir:

Quadro 3 - Pré-indicadores e Indicadores das entrevistas.

Pré-indicadores	Indicadores
Concepção de Agressividade dos educadores	
<ul style="list-style-type: none"> - Conflitos entre os alunos; - Violência; - Aversão às regras; - Quando brincam são mais agressivos; - Não saber compartilhar; - Tem contato com violência em casa e reproduz na escola; - Atitudes que saem fora dos padrões normais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agressividade são conflitos entre os alunos que saem fora dos padrões normais, onde os mais influenciadores são familiares.

Fatores para o surgimento da Agressividade	
<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciam em casa experiências violentas e trazem para a escola; - Família desestruturada; - Contexto familiar; - Pais presidiários. 	- Os principais fatores são a família, em que é possível notar a desigualdade social com pais presidiários.
Prática dos professores frente a manifestações agressivas.	
<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa com os alunos; - Conversar para chegar a uma conclusão; - Tentar resolver; - Levar para a coordenação. 	- Conversar com os alunos sobre o ocorrido ou levam para a coordenação para terem punição.
A pandemia da Covid-19 juntamente com o isolamento social aumentou as manifestações agressivas?	
<ul style="list-style-type: none"> - Aumentou muito por conta do isolamento social; - As crianças estão tendo mais problemas emocionais; - Não aumentou, o que aumentou foi o desinteresse dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alguns educadores acreditam que as ações agressivas aumentaram com a pandemia da Covid-19, mas um professor discorda com a opinião; - Concordam que os problemas emocionais aumentaram.
Políticas públicas e Projetos escolares sobre a temática.	
<ul style="list-style-type: none"> - Não possui projeto na escola; - Interessantes projetos fora da escola também; - Controlar a indisciplina. 	- Defasagem de projetos e conhecimentos sobre o assunto no contexto escolar, colocando em pauta a formação de professores.

Fonte: Organizado pela autora.

O destaque dos pré-indicadores e dos indicadores foram realizados baseados nas falas dos entrevistados nas palavras e expressões mais produzidas. Após esse processo foi realizado a sistematização das ideias para a elaboração dos núcleos de significação, que serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Núcleos de Significação

Núcleos de significação
O Contexto de Desigualdade Social e suas influências no desenvolvimento
Família e sua Influência nos aspectos sociais da criança
Políticas Públicas da Formação de Professores

Fonte: Organizado pela autora.

Colocado em pauta os núcleos de significação, agora será apresentado as discussões em torno destes.

4.1- O Contexto de Desigualdade Social e suas influências no desenvolvimento

A desigualdade social apareceu fortemente nas entrevistas, colocando-a como influenciadora de ações agressivas ou violentas dos indivíduos, como por exemplo a influência de familiares presidiários ou em situações de vulnerabilidade nas ações das crianças, como é possível observar na fala da professora 5 "*O fator primordial que traz aí a manifestação da agressividade na escola é o fator social em casa né, a gente costuma dizer são famílias desestruturadas, esse é o principal fator. Então quando a criança não tem assim o amor né uma educação que deveria receber dos pais em casa e quando há desestrutura familiar, pais que brigam muito xingam muito, as vezes que usa droga ou algum dos pais que está preso por algum motivo influencia a criança agir com agressividade*". Deste modo, pretende-se nessa análise apontar os pontos da Desigualdade com ênfase na perspectiva materialista, compreendendo principalmente como os fatores sociais atingem de forma tanto negativa como positiva na personalidade e formação do indivíduo.

Entre os anos de 1970 e 1980, período em que a ditadura militar se instalava no Brasil e na América Latina, pesquisadores e envolvidos nas discussões das ciências humanas e Sociais decidiram discutir e enfrentar os desafios que a atual realidade colocava em pauta, sendo que os saberes psicológicos também estiveram presentes nos debates investigativos. Ignacio Martín Baró (1942-1989) foi um estudioso, psicólogo social, filósofo e padre jesuíta, que desenvolveu importantes estudos na área social, opondo-se a desigualdade e a política de alienação.

Este autor é conhecido por ser o precursor da Psicologia da Libertação, colocando a Psicologia a serviço da transformação social de estruturas opressoras, propondo como ponto de partida o estudo da realidade latino-americana. Destaca-se ainda que segundo estudiosos sobre a vida de Martín Baró, a violência e a guerra constituem a trajetória de sua obra, segundo ele a sociedade constituída em grupos com interesses e objetivos diferenciados cria conflitos e lutas sustentadas pela violência, sendo essa uma violência estrutural, que se baseia na organização de estruturas em que a minoria comanda uma maioria por meio de atitudes violentas dominadoras. (MARTINS; JUNIOR, 2014)

A preocupação com a violência está estreitamente relacionada com o contexto de El Salvador, país em que, entre 1932 e 1972, ocorreram sete golpes de Estado encabeçados por agentes militares e oligarquias

nacionais apoiadas pelos Estados Unidos. Este número mostra o predomínio da violência na vida política salvadorenha e a conjuntura social explosiva em um país que teve sua história marcada por intensa desigualdade social (de la Corte, 2001; Martín-Baró, 1988b; Montgomery, 1992). (MARTINS; JUNIOR, 2014, p.572).

Debates em torno da desigualdade social são muito explícitos no Marxismo, sendo assim dentro dessa vertente em uma análise psicológica, são fenômenos psicossociais que se dão a partir da dialética entre objetividade/subjetividade, para compreender melhor vale destacar que segundo a vertente materialista o psiquismo é constituído por transformações e reproduções histórico-sociais. Por esse motivo o meio se torna essencial no desenvolvimento de ações sejam elas da classe dominante ou dominada dentro de uma sociedade desigual (SAWAIA; SILVA, 2019).

O Brasil, também foi marcado por lutas e guerras, a história nos retrata um país construído pela agressividade do colonialismo português e da escravidão de indígenas e negros africanos, dessa forma por terem sido colônias de exploração durante séculos ficou encarnado o desenvolvimento capitalista dos países centrais (COSTA; BARROCO, 2021). Nos últimos anos, de 2016 até 2019, o percentual de meninas e meninos de 4 a 17 anos na escola vinha crescendo no País. No entanto a desigualdade permanecia, em 2019 havia quase 1,1 milhão crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola, a maioria eram pretas(os), pardas(o) e indígenas, sendo que, a exclusão afetava mais as regiões Norte e Centro-Oeste (UNICEF, 2021).

As desigualdades expostas ao acesso a bens sociais, culturais e econômicos entre as áreas urbanas e rurais são bastante conhecidas e estudadas, por isso a escola, muitas vezes, se torna o único lugar de convívio e socialização fora da família. As desigualdades em torno desse cenário representam impactos importantes na vida das crianças dos adolescentes.

Em todo o Brasil, crianças e adolescentes vivendo nas áreas rurais são as(os) mais afetada(o)s pela exclusão escolar. No ano de 2019, mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos nessas localidades estavam fora da escola. Uma parcela dessas crianças e adolescentes reside em áreas isoladas ou de alta vulnerabilidade, como os territórios da Amazônia Legal e do Semiárido, que, juntos, abrigam 35,7% das matrículas da Educação Básica em redes públicas no Brasil. (UNICEF, 2021, p.20).

Existe uma relação entre pobreza e exclusão da escola, de acordo ainda com os dados da Unicef (2021) somente 9,9% dos que estavam fora da escola e tinham de 4 a 17 anos em 2019, viviam em famílias com mais de um salário mínimo per capita. Chamando a atenção o fato de que, apenas 0,6% das famílias apresentava renda per capita de mais de três salários mínimos. Com a pandemia da Covid-19 os números de exclusões na escola aumentaram muito nos anos atuais, no final do ano letivo em novembro de 2020, 5.075.294 crianças e adolescentes de 6 a 17 anos estavam fora da escola ou sem atividades escolares, correspondendo 13,9% da parcela da população em todo o Brasil.

As crianças entre 6 e 10 anos vivendo em áreas rurais das regiões Norte e Nordeste são as mais atingidas pela exclusão escolar durante a pandemia em 2020. A precariedade das condições de vida nessas regiões, em especial nas áreas mais isoladas, informa sobre a urgência de se organizarem iniciativas que permitam romper com a falta de acessos. Destaca-se, também a inversão da exclusão escolar nas regiões mais ricas do país, onde as populações em áreas urbanas são proporcionalmente mais atingidas. (UNICEF, p.46 2021)

O que se confirma na fala da professora 3: *É esse período longe da escola né, pra alguns, por exemplo as crianças do primeiro ano, eles nem tiveram oportunidade de passar o ano dentro da escola mesmo, eles vieram do jardim 2 da creche, porque a educação infantil é na creche. Igual chegou criança para gente lá na escola que nem conhecia a escola, então assim eu acho que esse período mexeu muito psicologicamente com as crianças. Igual esse aluno aí da Professora 4, foram muitas situações que eles vivenciaram em casa que eles chegam na escola com situações bem diferentes, é um outro mundo para eles. As crianças do segundo ano por exemplo que vieram para a gente que eu percebo, gente! eles passaram dois anos em casa então não sabe nem conviver em uma escola, é um espaço totalmente novo, então como nós dissemos temos crianças apáticas né e temos crianças que agem dessa forma aí com agressividade porque não sabem nem lidar com o tempo ali, com o espaço, enfim foi um período bem difícil para eles.*

A UNICEF (2021) destaca algumas propostas para a melhoria do problema, enfatizando a mobilização para a propaganda na proposta de incentivar a volta de todas as crianças para as aulas, além de formação de professores e todo a rede da escola para auxiliar no ensino e manejo dos discentes no retorno pós-pandemia, em decorrência das mudanças sociais e dos impactos na educação.

Portanto, percebe-se o índice da desigualdade no Brasil e como afeta no desenvolvimento da criança principalmente relacionado a escolarização, instituição onde dá base para o desenvolvimento cognitivo e social na infância.

4.2. Família e sua Influência nos aspectos sociais da criança

A Família também foi uma instituição citada durante as entrevistas, colocando-a como a maior influenciadora de ações agressivas dentro da sala de aula, ou seja, as professoras utilizaram a influência dos pais como a maior causa da agressividade. Como pode ser notado na fala: [...] *eles veem em casa eles acabam trazendo de casa sua bagagem e aí reflete no comportamento deles na escola, eles reproduzem o que eles vivem em casa infelizmente.* (professora 3)

Vigotski (1994) destaca o contexto familiar como o principal espaço de socialização da criança onde ela se desenvolve, cresce, e passa pelo processo de apropriação da cultura de um contexto social. A apropriação é um processo onde o indivíduo se coloca no espaço como detentor das ações incluindo as suas subjetividades. Nesse sentido, a criança ao nascer se apropria da realidade que a cerca, acontecendo por meio da mediação dos adultos. Nesse caso, a linguagem é o principal dispositivo que retrata a apropriação cultural infantil, mas também é um meio de apropriação, sendo assim um dos pilares da mediação, relação que é constituída no meio em que a criança está inserida, como a família.

(2) Quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo. As vezes a fala adquire uma importância tão vital que, se não for permitido seu uso, as crianças pequenas não são capazes de resolver a situação (VIGOTSKI, 1994, p.21).

A identidade pessoal como um processo que acontece tanto nas relações interpessoais quanto nas individuais, e o processo de identificação como articulação de vários fatores, como raça, história pessoal, escolha sexual, e cultura, nos faz compreender a importância da família na identidade, sendo a presença do outro fundamental para a sua constituição e afirmação. Refletindo a constituição da identidade da criança e o papel da família, pode-se afirmar que existem variações de um meio para outro, diferentes tipos de ideologias familiares, constituem o núcleo social como casais homossexuais, pais divorciados que sustentam a casa, assim, são diferentes famílias e ideologias.

O ambiente familiar é o principal núcleo de interiorização de valores e alicerces sociais pois, um ser humano atingirá a maturidade emocional quando for criado em um ambiente familiar que proporcione afeto e compreensão. Na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu artigo 25 está descrito que:

Art.25- Entende-se por família natural a comunidade formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes. Entende-se por família extensa ou ampliada aquela que se estende para além da unidade pais e filhos ou da unidade do casal, formada por parentes próximos com os quais a criança ou adolescente convive e mantém vínculos de afinidade e afetividade. (BRASIL, 2021)

Portanto, a família possui um papel fundamental no desenvolvimento, pois através do vínculo e da afetividade, valores culturais são repassados. No entanto, Vieira e Fermentão (2021) nos atenta para certas questões como, caso venha a ocorrer no contexto familiar comportamentos que não se aliam a proteção integral dos filhos, pode haver um rompimento das alianças que sustentam a família, dessa forma, acontecerá os conflitos, os maus tratos, os espancamentos, os abusos sexuais, os assédios e até o abandono, prejudicando assim, o desenvolvimento das crianças, acarretando muitas vezes o surgimento da agressividade na criança.

Na fala da professora 5 podemos observar um conflito dentro da escola em que, a justificava era dada de acordo com a estrutura familiar e como esse aluno se comportava dentro de sua casa: *Então a gente teve caso na escola, não foi meu aluno, de um menino que o pai estava preso então de tempo em tempo ele ia visitar o pai, então o que acontece, ele achava, ele pensava que o pai estar preso é um motivo pra ele fazer o que ele queria na escola, as vezes até o pai dava essa liberdade para ele agir assim né, ele tinha essa coragem, eu presenciei um dia na escola onde a professora não conseguia botar o menino para dentro da sala ele sentou simplesmente para o lado de fora e não queria entrar, ela não conseguia fazer ele entrar, chamou o diretor ele também fez o que pôde o menino desafiou o diretor e não entrou, então particularmente não foi dentro de sala de aula né mas eu presenciei esse dia então aí que eu achei um absurdo do menino agir daquela forma, de fazer o que ele queria. Então esse menino é um exemplo na minha opinião de desestrutura familiar.*

Vieira e Fermentão (2021) ainda deixam claro que a criança e o adolescente precisam dos pais para exercer o papel de uma consciência familiar e social, se isto não

ocorrer só causará danos a criança que se encontra nesta família desestruturada, cabendo ao Estado, protegê-la, como até retirar do lar familiar se este lhe trazer riscos.

Na contemporaneidade a família tem sofrido reflexos dos avanços tecnológicos, e da rotina incessante imposta pelo capitalismo e necessidades pessoais, colocando o indivíduo como centro de tudo, e este se esquecendo de valores básicos como a empatia e responsabilidade, vivendo hoje em uma sociedade regida pelo prazer e bem estar próprio. (VIEIRA; FERMENTÃO, 2021, p.07).

Contudo, existem também outras instituições que possuem esse papel de mediação das ações, como a escola. A relação desses dois pilares (escola e família) são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois é onde geralmente elas passam boa parte do tempo. Dessa forma, o vínculo entre escola e família ocorre de maneira complementar, sendo que uma necessita da outra, Vigotski (1994) enfatiza que a escola se encarrega pela construção dos conceitos científicos e a família deve estimular o desenvolvimento dos conceitos cotidianos, mas é fundamental a inserção da criança na escola, pela família, observando e participando colaborativamente da aprendizagem infantil.

Com a pandemia e todo o contexto de isolamento social, as crianças passaram a ter mais contato com a família, no qual os pais tiveram que dar mais apoio escolar e no desenvolvimento. Em mais uma das falas da Professora 5 é possível observar questões sobre essa realidade: [...] *então por exemplo assim a questão de os meninos não participarem, envolve muita coisa como por exemplo tinha alunos que ficavam sozinhos em casa porque os pais vão trabalhar né, tem que fazer as coisas e faltava a presença do professor para estar ali cobrando e já tinha muitos pais que às vezes estava em casa, mas não estava vendo ali o que o filho estava fazendo não ficava cobrando né [...]*

Diante do fracasso escolar vale salientar, que a ausência dos familiares no sentido de acompanhar o desenvolvimento de crianças pode ocasionar inúmeras dificuldades de aprendizagem, por ser o alicerce principal nessa fase. Cabe a escola fortalecer esse vínculo e instituir dispositivos que estimulem a participação das famílias no desenvolvimento educacional dos alunos, desenvolvendo um esforço conjunto buscando fortalecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, por meio da colaboração, se torna algo essencial. (OLIVEIRA *et.al.*, 2020).

Assim, reforçando a ideia do problema da queixa escolar incluindo a agressividade, como um problema de todos e não somente da família ou da escola, considerando os diferentes contextos a serem analisados.

4.3 - Políticas Públicas da Formação de Professores

Esse tópico baseia-se na análise voltada as práticas docentes e projetos escolares respondidos pelos docentes entrevistados, nota-se uma defasagem de conhecimento sobre o tema por partes destes, sendo que na escola em que atuam não possuem também projetos e planos de ensino voltados para a agressividade, destaca-se que um dos principais motivos é a falta de melhores políticas públicas voltadas para a formação de professores, se reafirmando na fala da professora entrevistado *nunca vi um projeto voltado especificamente para esse tema aqui que vai discutir a agressividade no ambiente escolar, não eu nunca vi um projeto desse, mas seria interessante ter um projeto assim muito importante* (Professora 5). Essas discussões se solidificam na formação docente e são possíveis graças a uma maior valorização do trabalho do professor, ressaltando que valorização dos professores e investimentos em formações também foram temas que apareceram na revisão bibliográfica de estudos sobre a temática, deste modo, é um ponto essencial a ser discutido com perspectivas voltadas para as práticas sócio-históricas.

De acordo com Saviani (2011) a população do Brasil aumentou cerca de 127 milhões em 65 anos, ocasionando em maiores matrículas nas instituições escolares, representando um avanço quantitativo no campo educacional. Esse avanço representou um crescimento no acesso ao Ensino Fundamental, fase obrigatória em crianças com 8 anos de idade com as alterações mais recentes em crianças com 9 anos de idade dessa forma, segundo o autor, vieram problemas relativos à qualidade educacional, não acontecendo somente no Brasil sendo existente também em outras regiões.

Com isso, vieram à tona os problemas relativos à qualidade atestados pelas avaliações, tanto nacionais como internacionais, que reiterativamente evidenciam o insuficiente desempenho assim como a dificuldade de universalização da conclusão do ensino obrigatório. Conforme a “Síntese de Indicadores Sociais”, divulgada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 9 de outubro de 2009, metade (50,2%) dos brasileiros não concluiu o Ensino Fundamental (SAVIANI, 2011, p.08).

Dessa maneira, nas discussões em torno do problema da qualidade do ensino, a formação de professores se tornou uma das questões mais controversas e de maior visibilidade, sendo que os professores e as instituições formadoras são apontados como inimigos pelas autoridades educacionais. No entanto, trata-se de um problema de caráter geral que afeta, atualmente, a todos os países (SAVIANI, 2011).

A professora 1 afirma que [...] *sobre o projeto eu acho que não resolve ele ficar só dentro da escola ele deve ser levado para fora porque eu acho que quando o projeto ele fica só ali dentro ele não resolve grandes coisas eu acho, a gente tem que abrir mais.* Pode considerar uma fala relevante ao ponto de abranger o projeto para áreas como o contexto familiar ligando as duas realidades, o que é positivo para o processo de aprendizagem da criança. No entanto, pode também ser uma fulga do educador ao retirar a responsabilidade da escola em relação aos problemas existentes, como a agressividade, afirmando que concretizar somente na escola não adiantaria, deste modo, podemos analisar nessas duas vertentes sendo possível discutir sobre a realidade da formação docente e todos os problemas envolvendo uma boa mediação da realidade escolar.

Para o melhor entendimento sobre o contexto, Saviani (2011) retoma como se constituiu a formação de professores na história, afirmando que se configurou em dois modelos contrapostos que surgiram no decorrer do século XIX, para se resolver o problema da instrução popular. Assim foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, o primeiro se configura como modelo de formação de professores que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área da disciplina que o professor irá lecionar. O segundo se determina no preparo pedagógico-didático, uma vez que a instituição formadora deverá assegurar, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, o que autor denomina de “modelo pedagógico-didático de formação de professores”. Ainda ressaltando que o primeiro modelo predominou nas universidades e instituições de Ensino Superior na área de formação dos professores secundários, já o segundo tendeu a prevalecer nas escolas normais, que se encarrega da formação dos professores primários, sendo modelos que somente enfatizam a transmissão e recepção de conteúdo.

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país. (SAVIANI, 2011, p.10).

O autor destaca o encaminhamento insatisfatório da formação docente, acreditando que até hoje não se tem uma proposta pedagógica adequada. Segundo ele as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Formação de Professores são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e extensivas, sendo muito restritas no essencial, a restrição é tudo que configura a pedagogia como um campo teórico prático composto por um acúmulo de conhecimentos e experiências resultantes de séculos de história. O que é possível observar na nova Diretriz de 2019, em sua Resolução CNE/CP, a formação inicial de professores é citada brevemente no texto, apenas três incisos, a formação continuada deixa de ser um tema da presente diretriz. Tal mudança traz prejuízos para a necessária articulação entre a formação inicial e continuada e entre universidade e as escolas da Educação Básica. (BRASIL, 2019).

Saviani e Duarte (2021) na obra intitulada *Conhecimento Escolar e Luta de Classes* traçam conceitos importantes sobre a compreensão acerca da Educação e tudo que envolve a problemática em torno de tal temática, embasados como consequência na Pedagogia histórico-crítica. Na obra é destacado uma entrevista de Demerval Saviani, sendo que em uma das questões indaga-se sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os recursos que estão sendo propostos para a Educação. Saviani responde a indagação afirmando que embora na discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) o governo tenha recusado a proposta de instituição de um sistema nacional de educação, o mesmo governo criou um sistema nacional de avaliação colocando como responsável a União para avaliação de todo sistema de ensino desde a creche até a pós-graduação, descentralizando como consequência os custos transferidos para os estados, municípios e as diferentes estâncias da sociedade civil. Deste modo, o autor defende a necessidade da construção de um sistema de educação coordenado pela União com colaborações dos Estados e municípios.

Nessas condições, a implantação do sistema nacional de educação promoveria a universalização da educação básica garantindo sua oferta, com o mesmo padrão de qualidade, a todos os brasileiros, que teriam assegurado não apenas o acesso, mas também a conclusão da educação básica, cujos níveis e modalidades seriam desenvolvidos de forma articulada entre si e com a educação superior, á qual caberia a responsabilidade de formar professores para educação básica. (SAVIANI; DUARTE, 2021 p. 194).

Reafirmando que os autores defendem a implementação do dever do Estado em relação a educação, ou seja, para que haja melhores condições de formação docente é necessário que as políticas públicas compreendam o seu papel. Saviani (2011) já afirmava algumas soluções para o enfrentamento desses desafios, como por exemplo, contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, delimita-se uma concepção orgânica da formação de professores centralizada no padrão universitário e nas faculdades de educação como locus privilegiado da formação de professores; também defende uma das questões principais que vai contra a descontinuidade das políticas educacionais, defendendo uma política a longo prazo, priorizando formação em cursos de longa duração, além da articulação entre os cursos de formação e o funcionamento das escolas.

Godim e Johann (2022) também discutem as políticas Educacionais e a "colcha de retalhos da formação de professores" afirmando que o trabalho docente no Brasil é organizado por organismos e setores ligados ao empresariado, sendo que o Banco Mundial tem governado a formulação de documentos que orientam as políticas educacionais nos países em desenvolvimento, como no Brasil. Deste modo, as autoras acreditam que o papel do professor e o seu trabalho estão nas mãos das classes dominantes, ou seja, o neoliberalismo encontra na formação de professores a oportunidade de fazer avançar seus ideais com leis, documentos, políticas e programas que vão de encontro aos seus interesses.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promulgou, pela Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), com o objetivo de melhorar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, reformulando os estágios, tendo como referência as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Godim e Johann (2022) verificam na união entre PRP e BNCC um grande problema, pois tem seus fundamentos alicerçados na pedagogia das competências somando a uma redução da autonomia das universidades, que devem formar os novos “treinadores” da educação escolar, priorizando mais o técnico em detrimento das teorias.

Posto isto, é importante destacar que a BNCC – enquanto referência obrigatória a ser considerada na construção dos currículos da educação básica – indica, para além de uma padronização curricular, a necessidade de alinhamento de algumas áreas que contemplam a educação. Sendo assim, a base servirá, ainda, como uma “[...] orientação que confluirá para a organização do mercado privado das escolas superiores e de materiais didáticos, tecnologias e soluções

digitais ligadas à produção da hegemonia burguesa pela via da escolarização.” (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, n. p) – e nisso inclui-se a formação de professores e os processos avaliativos para que, de fato, os objetivos do documento sejam consolidados. (GODIM; JOHANN, 2022, p. 75-76).

Portanto, a raiz do problema está nas políticas públicas e tudo que envolve o poder do Estado em relação a educação que versa desde a educação infantil até o ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos fazendo considerações em torno das discussões colocadas em pauta. Foram explícitas considerações históricas sobre a formação da Pedagogia e da Psicologia histórico-sociais, considerando que nas análises bibliográficas percebe-se cada vez mais a necessidade de considerar os pressupostos históricos e sociais dessas instituições. Tudo isso leva a compreender melhor a queixa escolar - agressividade pelo viés da personalidade e emoção e como foram construídas nos estudos Vigstkianos, analisando que as bases tanto para personalidade quanto para as emoções, que determinam conseqüentemente a agressividade, são produzidas a partir de um contexto ligado ao biológico e principalmente ao social.

Martins (2004) analisa a personalidade em um âmbito Marxista concluindo que analisando a essência social da personalidade nos faz compreender à relação que liga o salário ao trabalho, resgatando o preceito marxiano segundo o qual a alienação rompe a relação necessária entre o trabalho e seu resultado, no qual as necessidades da atividade produtiva não são as que o indivíduo produz, em outras palavras, o meio social com suas necessidades não corresponde ao trabalho realizado. Criando como consequência, contradições nos próprios fundamentos da personalidade na medida em que trabalho deixa de ser manifestação do indivíduo, não garantindo a expressão de sua força criadora. Assim, todo o problema da queixa e também do fracasso escolar está ligado ao social e todos os problemas envolvidos o contexto escolar, familiar e social.

Pode-se analisar também as concepções em relação ao tema com professores da fase inicial do Ensino Fundamental, onde constatou-se o pouco entendimento em relação ao tema e a afirmação destes profissionais de que o problema é fruto de um meio familiar desestruturado e não da escola. Além de compreender como a queixa escolar é analisada, colocando a culpa do fracasso escolar somente no aluno, no entanto, é necessário analisar todo o contexto tanto social, como também a escola. Nas pesquisas realizadas, percebe-se um aumento nas queixas após a pandemia da Covid-19, além da saída de muitas crianças da escola o que pode ser confirmado pela desigualdade social e o acesso a condições tecnológicas exigidas durante a pandemia.

Surgiram de modo preocupante discriminações e desqualificações dos excluídos digitais, juntamente com a ampliação desse grupo, que já era grande, durante a pandemia. Por outro lado, a pressão pelo uso maior de tecnologia de informação (TI) trazida pelo ensino remoto possibilitou que professoras e pais/responsáveis muitas vezes se

aproximassem mais e que muitas professoras compreendessem melhor as condições e modos de vida de seus estudantes. As famílias frequentemente ampliaram seu espaço e voz na escolarização de seus filhos. Em todos os segmentos da comunidade escolar aconteceram descobertas de recursos para propiciar aprendizagem e experiências formativas e fortalecedoras (SOUZA, 2021, p.07-08).

As análises das entrevistas fizeram compreender ainda que a questão é multifatorial, abarcando desde a família, escola, formação de professores e alunos/as. No núcleo de significação *O Contexto de Desigualdade Social e suas influências no desenvolvimento* ficou claro como a Desigualdade no Brasil está distribuída e como o acesso à escola é um dos principais problemas enfrentados por famílias de baixa renda, que se agravou após a Pandemia da COVID-19. Na análise descrita *Família e sua Influência nos aspectos sociais da criança* evidenciou-se a importância da instituição familiar no desenvolvimento da criança, todavia, este não deve ser um aspecto isolado da escola e contexto social, pois é um rede de relações que contribuem para ao crescimento na infância como ser social e histórico.

Por último, *Políticas Públicas da Formação de Professores* colocou em evidência os percalços que a formação docente enfrenta, sendo como principal motivo o poder público do Estado e todas as negligências existentes em relação a educação de qualidade no país. Constatamos uma falta de projetos escolares sobre agressividade nas escolas, entendendo que não é um assunto abordado no contexto escolar sendo uma queixa muitas vezes repassadas para a responsabilidade dos pais. Assim, pode ser um problema representado principalmente pela falta de investimentos do Estado em educação pública de qualidade nas escolas e nos cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **R. bras. Est. Pedag.** Brasília, v94, n.236 p.299-322, 2013.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio ribeiro; MACHADO, Virgínia campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** v.45 n.155 p.56-75 jan./ma, 2015.

ANJOS, Ricardo Eleutério; DUARTE, Newton. A Teoria Da Individualidade Para Si Como Referência À Análise Da Educação Escolar De Adolescentes. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 3, p. 115-132, Set/Dez, 2017.

AQUINO, João Emiliano Fortaleza. Diferença e Singularidade: Notas sobre a crítica de Hegel e Spinoza. **Revista Conatus – Filosofia de Spinoza – Volume 1 – Número 2 – dezembro 2007.**

AQUINO, Plabiny Marques, TOASSA, Gisele. Apontamentos sobre a pedologia de Vigotski: alguns conceitos importantes em seu contexto histórico. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**. Uberlândia, MG v.3 n.2 p.1-19 Maio/ago. 2019.

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da Educação**. São Paulo, 2º Edição Editora: Moderna, 1996.

ARCE, Alessandra (Org). **Interações e Brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013.

BARROCO, Sonia Mari Shima; FRANCO, Adriana de Fátima. A Formação Social Da Personalidade Violenta: Um Debate Educacional. *In*: BARROCO, Sonia Mari Shima SILVA, Graziela Lucchesi Rosa; TADA, Iracema Neno Cecilio. **Violência Na Escola: Enfrentamentos À Luz Da Psicologia Histórico-Cultural**. Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho -RO 2021, p. 61-84.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. Emoção (cap. 5). *In*: BONIN, Luiz Fernando Rolim. **A teoria histórico-cultural e condições biológicas**. Tese de Doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1996 p.177-220.

BRASIL, **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação, 2020.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25, 2014.

BOVO, Ana Carolina de Lima; KUNZLER, Ana Paula; TOASSA, Gisele. Da “Escola” ao “Círculo” de Vigotski: uma perspectiva historiográfica crítica. **Memorandum** 36, 2019 Belo Horizonte: UFMG.

COSTA, Mariana Lins e Silva; BARROCO, Sonia Mari Shima. Violência E A Práxis Da Psicologia: Contribuições De Ignacio Martín-Baró. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.13 n.3, p. 66-86, dez. 2021.

D'ABREU, Lylla Cysne Frota; MARTURANO, Edna Maria. Associação entre comportamentos externalizantes e baixo desempenho escolar: uma revisão de estudos prospectivos e longitudinais. **Estudos de Psicologia**, 15(1), Janeiro-Abril/2010, 43-51.

DESCARTES, René, As Paixões da Alma, tradução: J. Guinsburg & B. Prado Jr., in **Os Pensadores**, 2ª ed., São Paulo, 1979, pp. 213-94.

DEZZANI, Maria Virgínia Machado, et.al. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. Revista: **Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 18, n. 03, p. 421 – 428, set./ dez. 2014.

DUARTE, Newton. **Relações entre ontologia e epistemologia e a reflexão filosófica sobre o trabalho educativo**. Perspectiva. Florianópolis, v.16, n. 29, p. 99 -116, jan./jun. 1998

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. “- Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? ” – Reflexões em torno do processo Ensino-aprendizagem na perspectiva Vigotskiana. In: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Psicologia Histórico-Cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e educação**. São Paulo. Editora: Casa do Psicólogo, 2007. p. 135-155.

FERREIRA, Ana Sofia Machado Alves. **O Papel Da Personalidade no Comportamento Agressivo: Da Teoria À Avaliação**. (Dissertação) Secção de Psicologia Clínica e da Saúde Núcleo de Psicoterapia Cognitiva – Comportamental e Integrativa, Lisboa, 2011.

FILONOV, G.N. **Anton Makarenko**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

FRELLER, Cíntia Copit, et al. Orientação a Queixa Escolar, **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.6, n.2, p.129-134, jul/dez. 2001.

GODIM, Fernanda de Souza; JOHANN, Rafaela Cristina. Políticas Educacionais e a colcha de retalhos da formação de professores: o Programa Residência Pedagógica, a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum-Formação Inicial. In: MALANCHEN, Julia. **Políticas Educacionais, Trabalho Pedagógico & Pedagogia Histórico-Crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2022.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; PEDRERO, Jennifer do Nascimento. Queixa Escolar: Encaminhamentos e Atuação Profissional em um Município do Interior Paulista. **Psicologia: Ciência E Profissão**, 2015

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, *et al.* Dilemas e Ações no Enfrentamento da Queixa Escolar: o cotidiano da educação básica. *In:* LEONARDO, Divino de Jesus da Silva, et al. **A Queixa Escolar Na Perspectiva Histórico-cultural: Na Educação Infantil ao Ensino Superior**. Curitiba: CRV, 2020.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro, *et.al.* O psicólogo diante da queixa escolar: possibilidades de enfrentamento. **Ensino Em Re-Vista** Uberlândia, MG, v. 23, n.1, p.275-302, jan./jun. 2016.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo** 2- ed. São Paulo Editora: Centauro, 2004.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. (Tese) Doutorado. Departamento de Filosofia e História da Educação, Campinas, SP, 2010.

LORDELO, Lia da Rocha. A Crise na Psicologia: Análise da Contribuição Histórica e Epistemológica de L. S. Vigotski. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, n. 4, p. 537-544, out-dez 2011.

LOURAX, Nicole. A Tragédia Grega e o Humano. *In:* NOVAES, Adauto. **Ética**. São Paulo Editora: Companhia das Letras, 1992.

MACHADO, Leticia Vier; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima. Teoria das Emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2003.

MARCUSE, Herbert. **Marxismo Soviético: Uma análise crítica**. New York, Editora Saga S.A, 1969.

MARTINS, Karina Oliveira Martin; JUNIOR, Fernando Lacerda. A contribuição de Martín-Baró para o Estudo da Violência: uma apresentação. **Psicologia Política**, v. 14, n. 31, p. 569-589, dez. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo. 2011 (Tese) Doutorado. Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo. Boitempo Editorial, 2005.

MEIRA, Marisa Eugênia Mellilo; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: Rumo a uma teoria da transição.** Boitempo Editorial, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, método e Criatividade.** Petropolis-RJ, Editora Vozes, 2002.

NICOLAJ, Veresov. Marxist and non-Marxist aspects of the cultural-historical psychology of L. S. Vygotsky. **Outlines**, n. 1. 2005.

NÓVOA, Antônio. **O regresso dos professores.** Pinhais: Melo, 2011.

PASQUALINI, Juliana; FERRACIOLI, Marcelo. A questão da agressividade em contexto escolar. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia. **Ensinando aos pequenos de zero a três anos.** São Paulo, Editora: Alínea, 2012. p.133-161.

PESSANHA, José Américo Motta. Vida e Obra. In: GRANGER, Gilles Gaston; LEBRUN, Gérard. Tradução: Guinsburg, J; JÚNIOR, Bento Prado. **Discurso do Método Paixões da Alma. Meditações Objeções e respostas.** Rio de Janeiro. Editora: Nova Cultural Ltda. 1996.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS Ernani César de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** 2. ed. Rio Grande Do Sul: Feevale, 2013.

RODRIGUES, Divino de Jesus da Silva et al. As idades da vida: Crianças na Obra de Vigotski. In: TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino de Jesus (Orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica e Desigualdade Social: Do Pensamento à Práxis.** Goiânia: Imprensa Universitária, 2019. p. 134- 158.

REY, Fernando Luis Gonzáles. Reflexões sobre o desenvolvimento da psicologia soviética: focando algumas omissões da interpretação ocidental. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 263-271, 2012.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **O Sintoma Violência Na Escola Sob A Perspectiva Do Professor: Estudo de Caso.** 2019. 190 f. Tese (Graduação em Psicologia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SAPIENZA, Graziela; BANDEIRA, Laís. **As principais queixas escolares nos prontuários de psicologia: relações com o funcionamento adaptativo e problemas de comportamento.** Paraná. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p.07-19, jan/jun., 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção educação contemporânea).

SAWAIA, Bader Burihan; SILVA, Daniele Nunes Henrique. A subjetividade revolucionária: Questões psicossociais em contexto de desigualdade social. *In:* TOASSA, Gisele; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo; RODRIGUES, Divino de Jesus (Orgs.). **Psicologia sócio-histórica e Desigualdade Social: Do Pensamento á Práxis**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. p. 20-41.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Queixas Escolares E Atuação Das/Os Psicólogos/Os Em Tempos De Pandemia: Vamos Construir Parâmetros?** São Paulo, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP-SP; Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, 2021.

SHUARE, Marta, **A Psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo, 2017.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte Editora: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Daniela Emilena Santiago Dias de. *et al.* A importância da família para o desenvolvimento infantil e para o desenvolvimento da aprendizagem: um estudo teórico. **Intraciencia, Revista Científica**, Edição 19, Junho 2020.

TANAMACHI, Elenita. A Psicologia no contexto do Materialismo histórico-dialético: Elementos para compreender a Psicologia Histórico- cultural. *In:* TANAMACHI, E.; MEIRA, M; FACCI, M. (Orgs). **Psicologia Histórico-cultural: Contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. P. 63-92

Teo, Thomas. Philosophical concerns in critical psychology. *In:* FOX, D.; PRILLELTENSKY, I.; AUSTIN, S. (Eds.). **Critical psychology: An introduction** (2nd ed.) (pp.36-53). London: Sage, 2009.

TOASSA, Gisele. **Emoções e Vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural**. São Paulo, 2009. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

TOASSA, Gisele. Vigotski: Notas para uma Psicologia Geral e Concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, São Paulo, n.30, p.49-66, jan-jun 2014.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa: A queda do Tzarismo**. Brasília, volume I, Edições do Senado Federal, 2017.

TROTSKY, Leon. **A história da Revolução Russa: O triunfo dos Sovietes**. Brasília, Volume III, Edições do Senado Federal, 2017.

UNICEF: **Desafios das Secretarias de Educação do Brasil na oferta de atividades educacionais não presenciais**. Brasília (DF); 2020.

UNICEF: **Pobreza Infantil Monetária no Brasil – Impactos da Pandemia na renda de famílias com crianças e adolescentes**. Brasília (DF); 2021.

VARCHAVA, B. E.; VIGOTSKI, Liev S. **Psikhologuítcheski slovar** Dicionário psicológico. Tradução de Priscila Marques. 1931, p. 58.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Liev S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo. Editora Martins Fontes, 2004.

ZANELLA, Andréa Vieira. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professores)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “*Investigando Percepções e Ações de Professores sobre Agressividade*”. Meu nome é Karoline Rosa de Araújo, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Pedagogia. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence à pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail: janacassiano@ufg.br ou karolinerosaaraujo@outlook.com e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (064) 3441-4561/(064) 99962-8860 Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, no telefone (62)3521-1215.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

Título: *Investigando a Agressividade pela ótica de professores*

Justificativa: Além do gosto pelos saberes psicológicos, o interesse pelo tema veio pelas indagações ao enfrentar agressões de um aluno dentro da sala de aula. Foram muitos os desafios, como não entender os motivos dos impulsos nervosos e não saber lidar com a criança frente a essas situações. Pasqualini e Ferracioli (2012) discutem a agressividade em uma perspectiva histórico-cultural ressaltando que a vivência familiar e o contexto social violento possuem influências no comportamento agressivo, todavia, são variáveis que fazem parte de um conjunto muito amplo de fatores, sendo que também deve ser entendida como produto da relação ativa da criança-mundo.

Objetivos: Identificar e analisar as percepções e ações de professores sobre agressividade em sala de aula das crianças com queixa escolar do 3º Ano do Ensino Fundamental de duas escolas em um município do Sudeste Goiano, sendo necessário Compreender como é tratada a agressividade na relação professor/aluno; Verificar como essas manifestações podem afetar o ensino-aprendizagem e Identificar quais são as práticas educativas dos professores que auxiliam no enfrentamento da agressividade dos alunos em sala de aula.

Procedimentos metodológicos: Inicialmente foi feita uma revisão bibliográfica no período de cinco anos (2014- 2019) buscando compreender o que a literatura retratava sobre a agressividade, esse marco foi demarcado de acordo com a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014. Os portais utilizados na busca dos trabalhos foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) sendo encontrados 14 trabalhos relacionados a agressividade e o Portal de Orientação à Queixa Escolar (OQE) com 01 trabalho encontrado relacionado ao tema. Dessa forma, foram ao todo 15 trabalhos nos quais 12 são dissertações, 02 teses e 01 artigo ressaltando que nenhum abordou a perspectiva sócio histórica. A próxima etapa será uma entrevista semiestruturada com professores do 3º Ano do Ensino Fundamental buscando

compreender suas concepções e ações frente a manifestações agressivas no contexto escolar.

Sua participação se dará através de entrevistas, solicitaremos autorização para realização das mesmas. Estas serão agendadas em local e horário a ser combinado com os participantes, realizadas individualmente, gravadas com o consentimento dos participantes, transcritas, apresentadas para os participantes aprovarem o conteúdo, e, posteriormente serão realizadas as análises. Os dados serão analisados à luz dos referenciais teóricos que pautam o estudo, conforme já mencionado: Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica. É garantido ao sujeito o uso do material obtido com as entrevistas apenas para fins acadêmicos, ou seja, este será utilizado somente para apresentação de trabalhos, palestras em eventos científicos, resguardando o sigilo acerca dos participantes.

A pesquisa não apresenta riscos para seus participantes. O único risco será a possibilidade de identificação do município, porém a identidade dos participantes será preservada e o anonimato garantido. Ou seja, os nomes serão mantidos em sigilo, conforme os preceitos éticos da pesquisa.

Os gastos com os materiais utilizados e qualquer despesa proveniente da pesquisa serão custeados pelos pesquisadores. Desta forma, não haverá custo e nem pagamento para os participantes da pesquisa.

Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para as crianças, as famílias e as escolas nas quais serão apresentados os resultados do estudo. No caso de aceitar participar, assine ao final deste documento. Este documento está em duas vias, pois uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Você tem total liberdade para recusar participar desta pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

Consentimento da Participação da Pessoa como Sujeito da Pesquisa:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/ CPF/ n.º de matrícula, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “*A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia*”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Janaina Cassiano Silva, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Catalão, dede

.....
Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA

Dados de identificação

Nome -

Idade -

Escolaridade/ Formação -

Tempo de atuação na educação básica -

Gostaria de ler o caso a seguir com vocês, para que possamos discutir acerca da questão da agressividade no contexto da escola:

(...) Enquanto as crianças brincavam, a professora e a auxiliar acompanhavam atentas todos os seus movimentos. Algumas vezes acontecia de algumas crianças desrespeitarem a ordem de acesso aos brinquedos e a professora lembrava que teriam de esperar o colega terminar para o outro poder usar o balanço e a gangorra.

Josué sempre queria tomar a frente dos outros empurrando os colegas; a professora o repreendeu, dizendo que se ele não parasse, ele iria sair do parquinho porque ele não estava respeitando os outros. Outro menino, Ravi, estava febril e ficou o tempo todo ao lado da auxiliar: não interagiu, chorava muito e perguntava o tempo todo se sua mãe viria buscá-lo. Josué, que estava correndo próximo à Auxiliar, pegou um punhado de areia e jogou em Ravi. A Auxiliar comunicou a Mônica (que estava do outro lado da sala, envolvida com outras crianças) sobre comportamento de Josué e sua saída com Ravi para este se lavar e esperar sua mãe. Mônica, então, foi até Josué e perguntou se era certo fazer aquilo: “você sabe que não pode fazer isso, por que você fez?”.

Mônica tomou Josué pela mão, conduzindo-o por onde ela ia: de início, o menino ainda tentou chutar um colega e tomar a frente de outros colegas para brincar nos brinquedos; Mônica baixou-se e falou para Josué: “você só vai brincar com os outros quando respeitar a vez, não precisava bater porque todos têm direito de brincar, inclusive você, mas só brinca quem sabe brincar, sem bater, sem machucar, sem tomar a frente do outro, combinado?”. A professora propôs que ele a ajudasse a organizar a fila do balanço e ele assim o fez, com aparente satisfação, apontando quando alguma criança queria passar a frente. Finalmente, chegou sua vez e ele

ficou no balanço por um tempo e depois brincou de pega-pega com outras crianças.

(OLIVEIRA, 2018, p. 91)

- 1- O que você entende por agressividade no contexto escolar? Como você a percebe?
- 2- Quais os fatores que você considera relevante para o surgimento de manifestações agressivas na escola?
- 3- Em relação a sua prática, o que você faz quando nota manifestações agressivas dentro do espaço escolar?
- 4- Você considera que o fato das crianças terem permanecido em casa por um longo período em atividades remotas devido a pandemia da COVID-19 contribuiu para o surgimento e/ou aumento da agressividade nelas?
- 5- Qual sua opinião em relação a projetos com movimentos interdisciplinares e políticas públicas escolares que visam a discussão da temática? Na sua escola há projetos que discutem a agressividade e sua relação com o contexto escolar?