

TAYNÁ SANTOS COLUCCI

**Do Controle Emocional à Emancipação Coletiva:
A Psicologia Escolar em Tempos de Neoliberalismo**

UBERLÂNDIA

2024

TAYNÁ SANTOS COLUCCI

**Do Controle Emocional à Emancipação Coletiva:
A Psicologia Escolar em Tempos de Neoliberalismo**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal
de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção
do Título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Anabela Almeida Costa e
Santos Peretta

UBERLÂNDIA

2024

TAYNÁ SANTOS COLUCCI

**Do Controle Emocional à Emancipação Coletiva:
A Psicologia Escolar em Tempos de Neoliberalismo**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do Título de Bacharel em Psicologia.

Banca Examinadora

Uberlândia, 17 de Dezembro de 2024

Prof^a. Dr^a. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Prof. Ms. Bruno Corrêa Sartini

Prof^a. Ma. Kamila Carleto Fernandes

Prof^a. Dr^a. Cirlei Evangelista Silva (Suplente)

UBERLÂNDIA

2024

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Adriana, quem me ensinou com maestria a prezar pela minha autonomia e pelo diálogo. Ao meu pai, Neder, por partilhar tanto amor e carinho.

À minha avó Zilda, por cuidar de mim com tanto afeto durante minha infância, e à minha avó Hilda, cuja força, dedicação e amor foram inspirações diárias para este texto e para quem desejo me tornar.

À minha irmã, Yasmin, que, com tanta coragem, abriu caminhos para que eu pudesse escolher e trilhar os meus próprios de forma segura e cuidada.

Aos meus amigos de faculdade, que tornaram todo o percurso mais leve e significativo. Laura, minha primeira casa fora de casa; Izabela, que sempre desperta o melhor em mim; Isabela, que me inspira a ser uma boa pessoa antes de ser também uma boa profissional; Igor, pelo companheirismo e pelos bons encontros; João Vitor, pelo acolhimento e identificação, me sinto mais próxima de mim mesma ao seu lado; Paula, por me ensinar formas tão bonitas de cuidar e ser cuidada.

À minha amiga de infância e irmã de alma, “Catatau” (Maria Eduarda), por ser meu colo, minha parceria e um lembrete constante de que nunca estou sozinha. E à Senna, por sempre fazer questão de ser parte e me mostrar como é delicioso estar presente.

Às crianças que cruzaram meu caminho ao longo dessa caminhada, por trazerem afeto, leveza, riso e brincadeira.

Aos professores que marcaram minha trajetória e que me despertaram criticidade.

À Paula, que inaugurou em mim olhares mais atentos e me encheu de “fogo nos olhos” para o cuidado.

E, especialmente, à minha orientadora, Anabela, por me acolher com paciência e generosidade, por acreditar em mim e por me ensinar, com cada conversa, o tipo de psicóloga que quero me tornar.

Ao ABC do Glória e toda sua equipe, por crescermos juntos e por me proporcionarem um espaço tão único de desenvolvimento pessoal e profissional.

Por fim, ao ensino público e aos espaços de partilha que me foram permitidos. Celebrando a alegria e organizando a raiva, sempre em luta pelo coletivo.

Resumo

Este trabalho de conclusão de curso consiste num ensaio sobre o papel da Psicologia Escolar em tempos de neoliberalismo, destacando suas potencialidades como instrumento de resistência e emancipação no contexto educacional. São discutidos os dilemas e contradições enfrentados pelas instituições de ensino e pela Psicologia Escolar ao buscar promover a justiça social em meio à crescente influência das lógicas de mercado e às desigualdades sociais. O texto aborda os impactos do neoliberalismo na subjetividade, incluindo práticas de controle emocional, e apresenta um olhar crítico sobre modelos educacionais que reforçam a lógica de competição e individualismo, como a educação empreendedora, contrapondo-os a práticas que valorizam a coletividade. A escrita é fundamentada em referenciais teóricos como a Psicologia Histórico-Cultural e o materialismo histórico-dialético, que orientam a reflexão sobre práticas educacionais transformadoras; e parte de vivências da autora como estudante de Psicologia e como estagiária em diferentes espaços educacionais, como em uma Organização da Sociedade Civil de educação popular. A atuação neste contexto ilustra a importância da coletividade, da partilha e do diálogo como pilares de uma pedagogia emancipatória. Em contraste, experiências pontualmente narradas em uma organização voltada à educação empreendedora revelam os limites de abordagens que privilegiam a capacitação individual e reforçam desigualdades. O trabalho destaca a relevância da universidade pública como espaço propício para a formação crítica de profissionais capazes de resistir às imposições neoliberais e promover a transformação social. A conclusão aponta para os desafios enfrentados pela Psicologia Escolar no contexto atual e para a necessidade de reafirmar seu compromisso ético com a justiça social e a emancipação. As reflexões desenvolvidas neste trabalho oferecem contribuições para o campo da Psicologia Escolar e Educacional, propondo caminhos para uma prática comprometida com a equidade e a transformação das relações sociais.

Palavras-chave: psicologia escolar, psicologia histórico-cultural, neoliberalismo, educação emancipatória, justiça social

Abstract

This thesis presents an essay on the role of School Psychology in times of neoliberalism, highlighting its potential as a tool for resistance and emancipation in the educational context. It discusses the dilemmas and contradictions faced by educational institutions and School Psychology in their efforts to promote social justice amid the growing influence of market-driven logics and social inequalities. The text examines the impacts of neoliberalism on subjectivity, including practices of emotional management, critically evaluating educational models that reinforce the logic of competition and individualism, such as entrepreneurial education, contrasting them with practices that value collectiveness. The discussion is grounded in theoretical frameworks such as Historical-Cultural Psychology and historical-dialectical materialism, which guide reflections on transformative educational practices, while also drawing on the author's experiences as a Psychology student and intern in various educational settings, including a Civil Society Organization focused on popular education. This work illustrates the importance of collectiveness, sharing, and dialogue as pillars of an emancipatory pedagogy. In contrast, narratives about experiences in an organization centered on entrepreneurial education expose the limitations of approaches that prioritize individual training and perpetuate inequalities. The study emphasizes the relevance of public universities as privileged spaces for the critical training of professionals committed to social transformation. The conclusion highlights the contemporary challenges faced by School Psychology and reinforces the need to reaffirm its ethical commitment to social justice and emancipation. The reflections presented in this thesis offer contributions to the field of School and Educational Psychology, proposing paths for practices that foster equity and the transformation of social relationships.

Keywords: school psychology, historical-cultural psychology, neoliberalism, education, emancipation, social justice

SUMÁRIO

1. Trilhando Caminhos: Contextos, Fundamentações e Ponto de Partida.....	11
1.1 Um Reflexo Pessoal no Coletivo: Trajetórias, Vivências e	
Percepções.....	11
1.2 Fundamentações Teóricas	16
1.2.1 O Neoliberalismo de suas raízes teóricas à transformação do ensino	
brasileiro.....	16
1.2.2 Entre Críticas e Transformações: O despertar da Psicologia Escolar para uma	
abordagem mais amplificada e socialmente compromissada.....	24
2. Desenvolvimento.....	30
2.1 Dilemas e Contradições da Psicologia Escolar: Da Gestão Emocional à	
Percepção de um Papel Social.....	30
2.2 Estratégias de Resistência e Emancipação na Psicologia Escolar Crítica.....	41
3. Conclusão.....	46
4. Referências Bibliográficas.....	50

*“Não é questão de luxo, não é questão de cor
É questão que fartura alegra um sofredor
Não é questão de preza, nego, a ideia é essa
Miséria traz tristeza e vice-versa”*

Racionais MC

1. Trilhando Caminhos: Contextos, Fundamentações e Ponto de Partida

1.1 Um Reflexo Pessoal no Coletivo: Trajetórias, Vivências e Percepções

De maneira consciente e deliberada, escolho me distanciar da abordagem de uma psicologia neutra e opto por trilhar uma escrita que representa uma abordagem psicossocial mais integral e alinhada à minha formação em desenvolvimento. Distanciando-me das tendências que se alinham ao modelo de produtividade imposto pelo neoliberalismo, este texto emerge como uma expressão pessoal, moldado pelas nuances de minha identidade e de minhas vivências. Aqui, não apenas rejeito a neutralidade tradicional de uma ciência posta, mas também busco explorar e valorizar as complexidades das interações humanas e sociais com base em minha própria trajetória. É a partir dessa posição pessoal e reflexiva que convido você a adentrar neste diálogo, no qual minhas experiências se entrelaçam com as discussões sobre psicologia, educação e sociedade e as intrincadas teias que as conectam. Sou Tayná, e é a partir desta perspectiva singular que desdobro as reflexões que se desenrolarão nas páginas subsequentes.

Em contrapartida, embarcar na proposta de uma apresentação pessoal nunca foi uma tarefa simples para mim. Não importa o ambiente, a dinâmica de apresentação, o objetivo. Mas, já está colocado que, para esse meu processo de iniciar uma escrita, com atribuição de sentido e com o atual peso de autodescoberta no qual me encontro, não vejo outro caminho possível. Tenho que me colocar no mundo, tenho que estar presente em meus processos, ter consciência de onde venho, de onde quero ir e de onde estou, de uma forma diferente de tudo que já passei, já que nunca estive diante de dilemas e conflitos de crenças tão concretos e palpáveis, que impactam simultaneamente o meu desempenho como estudante, como profissional, como pessoa.

Começo, então, contando que fui aluna de escola particular grande parte de minha vida, imersa em escalas condenáveis de extensas horas de memorização de matemática, física e

gramática por dia. Contudo, grande parte do meu afeto em relação ao ambiente escolar pode ser atribuído aos funcionários (não somente professores) de meu colégio, especialmente minha avó, a tia da cantina. Dona Hilda desempenhou um papel fundamental em diversos momentos do meu desenvolvimento, moldando de maneira singular não apenas minha vida pessoal, como também meu percurso escolar. Foi por meio dessa relação especial que adentrei os bastidores da escola, ouvindo atentamente a cada comentário e história, internalizando a rotina meticulosa de limpeza e cuidado dedicada aos pequenos do ensino infantil, e compreendendo os discursos que permeiam a persistência da mercantilização da educação básica. Essas percepções, no entanto, ganharam uma dimensão humanizada pela perspectiva de minha avó, que assume de boca cheia o amor que sente em fazer parte do percurso escolar de tantas crianças e adolescentes.

Agora, podemos falar sobre minha trajetória com a Psicologia, que teve início ainda em minha infância. Por volta dos 12 anos de idade, tinha o costume de frequentar bancas de revistas, livros e gibis. Lembro do dia em que pedi para minha avó me comprar uma revista que tinha a palavra “psicologia” em destaque na capa — embora não me recorde da revista em questão. Devorei a revista e todo o seu conteúdo muito rápido e, a partir daí, já contava a qualquer um que perguntasse que queria ser “psicóloga” quando crescesse. Entretanto, de acordo com o meu acesso ainda muito restrito e, claro, com o olhar de uma criança, me imaginava unicamente dissecando cérebros, decifrando mentes quase que de forma espiritual e nomeava isso como psicologia. É engraçado como que, para a comunidade de não-psicólogos, pode existir uma única psicologia. Não é exposto que temos um caminho para escolher e encontrar sentido e pertencimento diante de várias psicologias que co-existem. E, ao passo que fui crescendo e me formando enquanto criança, adolescente e adulta, fui encontrando, por conta própria, por experiências pessoais e por embasamento teórico-prático, alguns dos vastos caminhos que as vastas psicologias podem percorrer.

É nesse percurso que comecei a entender que a jornada pela Psicologia não se constrói apenas por escolhas racionais, mas se molda também por vivências afetivas. Para Vigotski, essa relação entre sujeito e mundo é mediada pelo conceito de "vivência", que integra tanto a dimensão racional quanto emocional do desenvolvimento humano. Ele sugere que, em cada experiência, ocorre uma tomada de consciência que se conecta à nossa relação afetiva com o mundo ao redor, permitindo-nos não apenas entender a realidade, mas também nos envolvermos emocionalmente com ela (Marques & Carvalho, 2014). É a partir disso que se constrói a consciência crítica e a capacidade de transformar as vivências em fontes de crescimento pessoal e profissional. Acredito na autonomia humana de poder se colocar em contextos e caminhos escolhidos, mas também acredito na progressão de acontecimentos internos e externos que vão construindo, limitando, estendendo esses contextos e caminhos. Vejo isso de maneira muito transparente em minha trajetória, já como estudante de Psicologia de uma Universidade Federal. Tudo isso se conecta com o pensamento de Espinosa, para quem o nosso potencial de agir é afetado pelo modo como interagimos com o mundo ao redor. Em suas palavras, "a capacidade de afetar e ser afetado" reflete diretamente em nossa potência de agir, sendo intensificada por afetos positivos e enfraquecida por emoções como tristeza e desânimo (Espinosa, 2008). Percebo, então, que o aumento ou diminuição de nossa potência depende dessas trocas, dos encontros e desencontros que nos afetam e moldam nossa trajetória. Foi nesse entrecruzamento de vivências, por meio das quais fui experimentando afetos diversos, que comecei a desenhar a direção do meu próprio caminho na Psicologia Escolar Crítica.

Até os semestres iniciais do curso, fui muito maleável e facilmente conquistada por todas as abordagens e visões de mundo que me eram apresentadas. Foi durante o período de quarentena¹, ao longo dos anos de 2020 e 2021, que ocorreram mudanças que impactaram

¹ Em 11 de março de 2020, as infecções causadas pelo vírus COVID-19 foram caracterizadas pela OMS como uma pandemia. Assim, a principal recomendação do órgão para conter o avanço do vírus foi o distanciamento ou isolamento social, popularmente chamado de quarentena.

minhas escolhas teóricas, sabendo que o mundo estava em situação extremamente delicada e eu também. Em certo momento, enxerguei-me vazia de propósito e caminho e, de maneira impulsiva, quis me inserir em todos os locais que poderiam me nomear participante. Não havia mais nenhum espacinho em aberto, na minha agenda e na minha mente. Ocupei-me de afazeres, trabalhos, reflexões que não eram minhas. Eram tantas as possibilidades de sentidos para se agarrar, que eles entraram em conflito e se afunilaram em angústia.

Como dito acima, foi minha possibilidade de escolha e, ao mesmo tempo, os caminhos que iam sendo construídos que me retornaram ao meu processo de vida, antes de eu saber que estava inserida nele. Digo isso uma vez que, mesmo sem muitos parâmetros, fui visitando lugares que tiveram um papel crucial em minha retomada ao mundo real e que me fizeram me enxergar novamente como um ser humano em formação, que possui sua individualidade, mas que se encontra em um contexto histórico-social. Afinal, como eu poderia estar saudável em um momento histórico marcado pela doença?

Alguns desses lugares foram: a Organização da Sociedade Civil “ABC do Glória”; o projeto de extensão do Instituto de Psicologia da UFU “Parangolé: brincando com a arte” (brinquedoteca); o Estágio Profissionalizante em atendimento psicoeducacional; outro projeto de extensão “Medicalização da Educação e da Vida: saberes e fazeres”. Fui me encontrando nesses espaços, enxergando motivos e motivações para ir aprofundando cada vez mais no que eles tinham em comum, uma visão de mundo que converge numa educação revolucionária, seja ela em sua forma popular, ou embasada na construção de sentido e na leitura de mundo.

Esses espaços de aprendizado coletivo, de troca e afeto, foram fundamentais para que eu entendesse a importância do resgate da coletividade e do diálogo no contexto educacional. Na prática da Psicologia Escolar Crítica, é essencial criar ambientes que permitam que cada um de nós seja afetado e que afete o outro, rompendo o ciclo de isolamento e disciplinarização que vigora nas práticas educacionais tradicionais. Espinosa já nos mostrava que nossa capacidade de

agir cresce na coletividade, nos bons encontros que fortalecem nosso sentido de existência e de pertencimento.

Em um ponto alto da minha graduação, recebi a proposta de um estágio remunerado que, inicialmente, parecia ser a concretização de todas as minhas aspirações profissionais. A oportunidade consistia em integrar uma outra Organização da Sociedade Civil (OSC) dedicada à educação complementar de crianças e adolescentes, permitindo-me aplicar minhas experiências como brincedista, estudante e estagiária em avaliação psicoeducacional. Inicialmente, não houve análise de discurso suficiente para me fazer repensar os princípios do que me era proposto.

Ao longo dos primeiros meses de trabalho, essa análise do discurso foi ficando mais fácil de ser realizada. Nesse processo, deparei-me com conflitos entre o que eu defendia e o que pretendia continuar defendendo ao longo da minha trajetória profissional, uma vez que, mesmo sendo uma organização de terceiro setor, cuja orientação implícita seria amparar lacunas do Estado, as motivações corporativas transbordavam valores neoliberais. Características que iam desde o vocabulário utilizado, recheado de expressões estrangeiras, até lições muitas vezes desvinculadas da realidade e das necessidades das comunidades atendidas e de ideais humanos como autonomia e equidade, contradiziam minha visão de uma prática psicossocial engajada e da educação emancipatória.

E é nesse cenário que inicio este ensaio que apresento em forma de Trabalho de Conclusão de Curso. Após apresentar o contexto de sua escrita e produção, bem como quem o escreve e como foi escrito, considero relevante contar que seu objetivo científico é promover uma reflexão sobre os limites e possibilidades que uma estudante de Psicologia Escolar Crítica encontra ao reafirmar seu papel social diante de um contexto neoliberal.

1.2 Fundamentações Teóricas

1.2.1 O Neoliberalismo de suas raízes teóricas à transformação do ensino brasileiro

Compreender as fundamentações teóricas que sustentam o debate sobre o neoliberalismo e suas implicações para o ensino brasileiro é essencial para situar as reflexões deste trabalho em um campo mais amplo de crítica social e educacional. O neoliberalismo, enquanto ideologia dominante, não se restringe à esfera econômica, mas permeia as instituições, subjetividades e práticas sociais, incluindo as educacionais. Para que a Psicologia Escolar Crítica possa propor alternativas emancipatórias e comprometidas com a transformação social, é imprescindível desvendar como o neoliberalismo se articula historicamente e opera para moldar o ensino no Brasil, especialmente em nossa contemporaneidade. Esse movimento permite não apenas uma análise mais profunda das raízes dos dilemas educacionais, mas também uma crítica fundamentada às estruturas que perpetuam desigualdades e exclusões no campo educacional.

O neoliberalismo emerge nas teorias econômicas britânicas na década de 1940, após a II Guerra Mundial, especialmente pelas formulações incisivas de Friedrich Hayek em seu livro “O Caminho da Servidão”, de 1944. Este autor dirigia críticas contundentes ao keynesianismo, então em crise, que sustentava a social-democracia por meio da intervenção estatal na economia (Pereira, 2023). Em contraposição, Hayek defendia que a estabilização econômica só ocorreria mediante reformas abrangentes, abraçando uma abertura comercial e financeira, desregulamentação dos mercados (principalmente o de trabalho e financeiro), amplo processo de privatização e liberalização dos preços, uma chamada para a minimização do papel estatal na economia (Carcanholo, 2008).

Na metade dos anos 80, a ideologia neoliberal já predominava nos países capitalistas considerados desenvolvidos, levando muitas experiências sociais-democratas na Escandinávia e no sul da Europa a se moverem radicalmente para a direita. Isso ocorreu também na Oceania,

especialmente na Nova Zelândia e na Austrália. Um dos objetivos alcançados foi a recuperação do lucro empresarial, registrando um aumento de 4,7%. Esse crescimento foi às custas do enfraquecimento dos sindicatos e do aumento da taxa de desemprego (Pereira, 2023).

Em resumo, o projeto neoliberal resgata fundamentos do liberalismo clássico, como liberdade econômica e individualismo. No entanto, reconhece a necessidade de um Estado em sua dimensão jurídica, institucional e política para a sustentação neoliberal. Esse Estado deve ser mínimo em tamanho e intervenção na economia, ao mesmo tempo em que se revela autoritário em face de resistências, como sindicatos, movimentos sociais e qualquer ameaça à sua hegemonia (Carcanholo, 2008). Destaca-se como um bloco histórico que emerge da necessidade do capital de se salvar de suas próprias crises, visando restaurar as taxas de lucro e colocando as diversas frações da burguesia sob a hegemonia da fração financeira (Pereira, 2023). E, como podemos observar ao nosso redor, a consolidação do neoliberalismo globalmente resultou em vários problemas sociais para a classe trabalhadora, especialmente as camadas mais empobrecidas.

Esse último redirecionamento da trajetória do capital em direção à especulação financeira adota o rentismo como meio de assegurar suas taxas de lucratividade. Esse movimento resultou em um aumento significativo da insegurança e incerteza no cotidiano da classe trabalhadora, afetando cada vez mais seus projetos de futuro, muitas vezes limitados à mera capacidade individualista de enfrentar as consequências da deterioração do próprio ambiente. Para efetivar os diversos mecanismos de controle associados a essa capacidade individualista, o capitalismo introduziu e sustenta a ideia do empreendedorismo como uma espécie de mística (Penna et al, 2022).

O livro "Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico", organizado por Vladimir Safatle, Nelson da Silva Júnior e Christian Dunker (2021), realiza uma análise abrangente do neoliberalismo, não apenas como uma ideologia econômica, mas como uma forma de vida que

estrutura a subjetividade e modela as formas de mal-estar e sofrimento psíquico na sociedade contemporânea. Essa obra se destaca por sua abordagem interdisciplinar, combinando teoria social, filosofia e psicanálise para investigar as interseções entre economia, moralidade e saúde mental. O neoliberalismo é explorado como uma lógica que permeia todos os aspectos da vida, influenciando desde a economia até a maneira como as pessoas percebem e lidam com seu próprio sofrimento.

Os autores discutem como o neoliberalismo se apropria de conceitos da psicologia e psiquiatria, como o conceito de "austeridade", para promover uma moralidade econômica específica. A noção de liberdade, essencial ao pensamento neoliberal, é criticamente analisada, sendo descrita como uma liberdade negativa e individualista que desconsidera a responsabilidade social coletiva. Dessa forma, o neoliberalismo é retratado não apenas como um sistema que regula a economia, mas também como um agente que molda a subjetividade dos indivíduos, incentivando uma visão de mundo em que o valor pessoal é medido pelo sucesso econômico e pela capacidade de autossuficiência (Safatle; Júnior; Dunker, 2021).

Além disso, a obra investiga como o sofrimento psíquico é produzido e gerido dentro da lógica neoliberal. Christian Dunker (2021), em particular, introduz a "hipótese depressiva", sugerindo que a depressão, vista nos dias atuais, pode ser compreendida como um sintoma social, derivado da pressão para se conformar às exigências neoliberais. Essa perspectiva ressalta como o sofrimento psíquico é manipulado para servir aos interesses econômicos, transformando o tratamento do sofrimento em um mercado altamente lucrativo, inclusive com a venda de remédios psiquiátricos.

Ao abordar a relação entre o sofrimento psíquico e o contexto neoliberal, considero válido refletir sobre diferentes perspectivas teóricas que possibilitem uma compreensão mais abrangente e significativa. Por isso, embora o presente trabalho se baseie predominantemente na Psicologia Histórico-Cultural, a obra "Neoliberalismo como Gestão do Sofrimento Psíquico" e,

principalmente, o capítulo “Hipótese Depressiva” escrito por Dunker (2021), um psicanalista contemporâneo de destaque, oferece contribuições muito valiosas para a análise de como o neoliberalismo molda subjetividades e exacerba processos de sofrimento, condições importantes para a escrita deste texto. A utilização de referências da psicanálise, nesse sentido, não é uma tentativa de desviar do arcabouço teórico principal, mas sim de enriquecer a discussão com compreensões sobre a formação psíquica dos indivíduos em um sistema que promove a competição, a individualização do fracasso e a naturalização da precarização social. A articulação entre abordagens, neste caso, permite uma análise mais robusta sobre como as condições sociais e econômicas impostas pelo neoliberalismo afetam a saúde mental e a subjetividade, reconhecendo tanto as dimensões históricas e culturais da psicologia quanto as dinâmicas inconscientes que influenciam os comportamentos e percepções dos indivíduos.

A crítica de Dunker (2021) é direcionada à maneira como o neoliberalismo exalta a necessidade de austeridade e a competitividade egoísta, elementos que estão intrinsecamente ligados às percepções de fracasso pessoal e ao desenvolvimento de formas específicas de sofrimento psíquico. A individualização do sofrimento, associada à culpa pelo fracasso e à pressão pela produtividade, resulta em uma agressividade introjetada, onde o indivíduo se volta contra si mesmo, reforçando sentimentos de inadequação e impotência. Essa dinâmica é evidente na figura do depressivo, que, segundo Dunker, falha em usufruir da competição neoliberal, mas ao mesmo tempo é excessivamente bem-sucedido em internalizar a lógica do empreendedorismo de si mesmo.

No Brasil, após o período de redemocratização nos anos 1990, em meio a uma crise econômica após o término da Ditadura Civil-Militar, tivemos vários governos, mas o tripé macroeconômico, as privatizações, os programas sociais via mercado em maior ou menor nível se mantiveram (Pereira, 2023). Collor foi o primeiro presidente eleito a adotar a bandeira desta nova configuração do capitalismo. Após seu impeachment, Fernando Henrique Cardoso deu

continuidade a essa política, promovendo estabilidade econômica com o Plano Real, mas persistindo com o projeto neoliberal de reformas que atacavam os direitos fundamentais da população e promoviam privatizações em série (Negrão, 2004).

Uma mudança significativa ocorreu com a ascensão de um projeto social-liberal durante o governo Lula, uma vertente que embaralha os ideais progressistas e liberais para encobrir as desigualdades intrínsecas a esse sistema econômico (Pereira, 2023). Isso se materializou na implementação de programas sociais, como o Bolsa Família e o ProUni, que visavam ampliar o acesso a serviços e promover a mobilidade econômica entre as classes mais desfavorecidas (Pereira, 2023).

Mas, um movimento abrupto teve início com o governo Temer, após o golpe que resultou o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, e foi continuado durante o governo Bolsonaro com suas práticas chamadas ultra neoliberais (Côrtes, 2021). Dentre as principais consequências, está o aprofundamento de reformas liberais que não foram possíveis em períodos anteriores dada a conjuntura desfavorável. Durante o mandato de Michel Temer (2016-2018), foram propostas e implementadas políticas educacionais sem amplo debate e discussões com a sociedade civil organizada. Essas políticas, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) e da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017) (Brasil, 2017), têm impactos significativos na organização do sistema educacional e do trabalho no contexto brasileiro (Costa, 2019).

Safatle, Júnior e Dunker (2021) trazem, também, como o neoliberalismo no Brasil influenciou práticas psicológicas e sociais, incluindo o crescimento de movimentos religiosos como o neopentecostalismo, que reforçam os valores neoliberais de sucesso pessoal e financeiro. Essas práticas contribuem para a perpetuação de uma moralidade que privilegia os interesses da classe média branca e masculina, reforçando preconceitos de classe, raça e gênero.

Penna et al (2022) sintetizam que as especificidades do capitalismo no século XXI emergem em consonância com a observação de Marx e Engels no Manifesto Comunista: "a burguesia não pode existir sem revolucionar constantemente os meios de produção e, por conseguinte, as relações de produção e, com ela, todas as relações sociais" (1978). Dessa forma, torna-se essencial revelar o sentido por trás das ações que, visando tornar mais aceitáveis as contradições inerentes ao sistema capitalista, frequentemente optam por reutilizar medidas emergenciais no intuito de decretar o conformismo na classe trabalhadora (Penna et al, 2022). Um exemplo disso é observado em políticas elaboradas por organizações internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fórum Econômico Mundial. Tais entidades buscam estabelecer uma linguagem comum (OCDE, 2020), aparentemente inovadora e global, no que diz respeito ao projeto educacional mundial para a classe trabalhadora no século XXI e atuam ao orientar reformas educacionais implementadas por diversos países, incluindo o Brasil, como evidenciado pela adoção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No ambiente de trabalho, observa-se uma excessiva valorização de normas estatísticas como critério de avaliação de desempenho, mesmo que isso gere contradições com a finalidade social das instituições. Isso se evidencia pelo uso de indicadores como a "taxa de êxito em exames" ou a "taxa de ocupação de leitos em hospitais" (Dardot & Laval, 2016, p. 318). Esses indicadores, ao serem priorizados, levam a uma desconsideração das complexidades e nuances das situações que os geram, tratando o sucesso ou fracasso como resultado exclusivo das ações individuais. Em outras palavras, essa dinâmica resulta em uma mudança de enfoque dos serviços em relação às pessoas, as quais passam a ser percebidas como responsáveis por questões individuais, como o desempenho acadêmico dos estudantes, a recuperação dos pacientes em hospitais, ou a produtividade dos trabalhadores, e, conseqüentemente, encarregadas de suas soluções. Dessa forma, os provedores têm um controle amplo sobre as condições de venda e

alcance dos produtos, levando os indivíduos a avaliar as relações sociais por meio da díade custo-benefício (Dardot & Laval, 2016). Em última análise, isso reforça uma cultura de individualismo e competitividade, onde o sucesso é visto como resultado de mérito pessoal e o fracasso como sinal de inadequação ou incapacidade individual, negligenciando a interdependência e a necessidade de suporte coletivo para enfrentar desafios complexos.

Dunker (2021) acrescenta a perspectiva de que o neoliberalismo oculta as relações de trabalho através da renomeação de categorias, substituindo termos como "trabalhador" por "colaborador", "empreendedor" ou "associado". Essa mudança semântica faz parte de um esforço maior para naturalizar as formas de precarização que, em contextos anteriores, seriam vistas como violações do pacto social. Assim, o desemprego é reinterpretado como uma oportunidade para o empreendedorismo, onde o fracasso é atribuído unicamente ao indivíduo. As proteções trabalhistas são, portanto, recodificadas como obstáculos à iniciativa individual, e o discurso neoliberal redefine o papel do Estado como um ente parasitário que impede o pleno desenvolvimento do potencial individual.

Penna et al (2022) ainda trazem que, com a intensificação das políticas neoliberais, o discurso promovido pelo mercado vem tecendo maior ressonância nas instituições educacionais. Utilizando diversos meios, começa-se a incorporar a naturalização da implementação de métodos pedagógicos que favorecem uma suposta reformulação curricular centrada na vida cotidiana e na experiência prática individual de cada aluno. Tanto no âmbito público quanto privado, dissemina-se de maneira acrítica a definição do que seria uma escola alinhada com os novos tempos e suas alegadas inovações tecnológicas. Esses argumentos estão em sintonia com a concepção atual da formação do aluno autônomo, protagonista na construção do seu próprio conhecimento e do seu futuro, considerando, para isso, aquilo que o aluno "gosta de aprender" e a necessidade constante de atualização imposta pela demanda de ampliar as oportunidades de emprego.

Segundo Luiz (2013), a abordagem educacional do projeto neoliberal tem como foco principal a preparação para o trabalho, visando assegurar as competências e habilidades essenciais para um desempenho eficaz na função, garantindo, assim, a integração contínua do indivíduo no processo produtivo. Paralelamente, esse projeto utiliza o desemprego estrutural como um componente de marketing para construir uma narrativa meritocrática em torno da inserção no mercado de trabalho. Ao retratar esse fenômeno como decorrente da falta de preparo individual, as instituições privadas incorporam nos diplomas que oferecem uma falsa promessa de empregabilidade e inclusão social (Penna et al, 2022).

Para o neoliberalismo, a educação deve adotar a lógica do livre mercado, ajustando-se aos princípios de qualidade por meio da competição. O Estado é percebido como um gestor ineficaz, e a eficiência da educação pública só seria alcançada ao transferir seu controle para o setor privado empresarial, sem intervenção estatal (Borges, 2020). Nessa perspectiva, a educação é tratada como uma mercadoria, sujeita à compra e venda como qualquer outra, enquanto ao Estado caberia apenas garantir "[...] o básico para o cidadão, expresso pelo valor de um voucher" (Freitas, 2018, p. 33). Esse voucher seria distribuído pelo governo para que as famílias pudessem escolher em qual escola matricular seus filhos, sendo essa escolha baseada nos critérios de livre concorrência.

Essa dinâmica neoliberal, que transforma a educação em mercadoria e reforça as condutas de competição, exige uma análise crítica aprofundada, especialmente em relação às consequências para as práticas pedagógicas e psicológicas no ambiente escolar. É nesse contexto que a Psicologia Escolar precisa ressignificar seu papel, adotando uma abordagem que vá além da simples adaptação às demandas do mercado e que considere as contradições e desafios impostos por esse modelo.

1.2.2 Entre Críticas e Transformações: O despertar da Psicologia Escolar para uma abordagem mais amplificada e socialmente compromissada

Para iniciar este capítulo, vamos explorar o conceito de Psicologia Crítica que adotamos neste trabalho. Assim, Marisa Meira (2012), descreve que, a partir do final da década de 1980, a Psicologia tem passado por um movimento de crítica e autorreflexão que busca desvelar os compromissos ideológicos implícitos em sua prática, especialmente no que se refere às demandas impostas pelo desenvolvimento do capitalismo. Esse movimento crítico surge como uma resposta ao reconhecimento de que a Psicologia, em muitos casos, tem servido para reforçar as dinâmicas de poder e as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade. De acordo com o referencial materialista histórico-dialético, trazido pela autora, um pensamento verdadeiramente crítico deve contemplar certos elementos fundamentais, como a reflexão dialética, a crítica do conhecimento e a denúncia das condições de degradação, alienação e heteronomia humana sob o capitalismo. A reflexão dialética, por exemplo, busca compreender e explicar os fenômenos como fatos sociais concretos, sintetizando múltiplas determinações e entendendo-os como realidades históricas que podem ser transformadas pela ação humana. Isso implica na necessidade de se adotar tanto uma concepção de história quanto um método científico que sejam fundamentados no materialismo histórico-dialético.

Lev Vigotski (1896 - 1934) apontou que a Psicologia deveria, a exemplo de Marx, construir sua própria "teoria do capital" ao analisar fenômenos psicológicos com base na concepção filosófica do materialismo histórico-dialético (Vigotski, 1996). Nesta perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo humano é visto como um processo sócio-histórico que se constitui por meio dos processos de objetivação e apropriação da cultura. Para Vigotski, a matéria-prima de todo o desenvolvimento humano é a cultura, da qual derivamos os sistemas simbólicos que utilizamos para representar a realidade. Isso reforça a ideia de que os processos

psicológicos humanos se realizam inicialmente no plano social, como processos interpessoais e interpsicológicos, para depois se tornarem processos intrapessoais ou intrapsicológicos (Meira, 2012).

Dentro deste quadro, falamos também de uma crítica do conhecimento, entendendo a produção do conhecimento como uma atividade humana intencional que é sempre influenciada pelas relações sociais de produção e pelos interesses de classe. A ciência, portanto, não é neutra, mesmo que objetiva; ela está inserida em um contexto social e histórico que molda suas práticas e objetivos. Em uma perspectiva crítica, torna-se indispensável desvelar as ideologias subjacentes na produção científica, rompendo com o modelo de pesquisa positivista que insiste na neutralidade como atributo fundamental do método científico. Por fim, a crítica da degradação humana, bem como a defesa da dignidade, justiça e liberdade para todos, emerge como um ponto central desta abordagem crítica. Reconhece-se que, ao longo da história, a humanidade produziu riquezas suficientes para garantir uma vida digna a todos, mas que na sociedade capitalista atual, a maioria da população continua a enfrentar processos de empobrecimento material e espiritual, sendo impedida de se apropriar das conquistas que representam o patrimônio humano. A Psicologia Escolar Crítica, comprometida com esta visão crítica apresentada, deve, portanto, buscar transformar suas práticas para que estas contribuam efetivamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que reconheça e valorize a diversidade humana e promova o desenvolvimento pleno de todos os indivíduos (Meira, 2012).

Falamos, então, de uma Psicologia Escolar Crítica como campo teórico e prático que transcende abordagens tradicionais e alia-se à perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, sendo que, em resumo, entendemos por crítica não apenas o sentido negativo da expressão, mas como um processo de transformação que envolve uma mudança de pensamento e, conseqüentemente, uma alteração de atitude. Diante dos desafios educacionais no contexto

neoliberal, caracterizado por políticas que muitas vezes negligenciam as dimensões sociais e culturais do processo educativo, a Psicologia Escolar Crítica apresenta-se como uma abordagem que busca compreender e transformar as relações entre indivíduo, sociedade e educação (Souza et al., 2014). Neste contexto, a teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus seguidores, oferece um alicerce teórico sólido ao destacar a importância dos aspectos culturais, históricos e sociais na formação do sujeito. Este capítulo busca explorar e fundamentar a relevância da Psicologia Escolar Crítica, ancorando-se na riqueza conceitual da Psicologia Histórico-Cultural, na busca por uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos psicológicos no ambiente educacional.

Compreendendo a trajetória da atuação da psicologia junto à educação no Brasil, é essencial reconhecer que sua configuração inicial se deu no interior de uma prática patologizante do aluno. Estratégias de higiene física, moral e mental foram adotadas, fundamentadas em teorias racistas, determinismo biológico e ambiental, servindo para justificar os problemas que surgem no processo de escolarização ou de ensino-aprendizagem (Firbida & Vasconcelos, 2018). Uma abordagem que fortalece a ideologia das aptidões inatas, obscurecendo as desigualdades sociais e a exploração, ao deslocar o problema que se engendra em questões sociais para o indivíduo.

Contudo, um marco significativo surge no final da década de 1970, significando a consolidação gradual de uma perspectiva crítica na psicologia. Essa transformação fundamentou-se na aproximação com o referencial das teorias histórico-críticas da educação e no entendimento do materialismo histórico dialético. Tal virada crítica buscou superar a abordagem anterior, que individualiza o aluno e seu comportamento, abrindo espaço para uma compreensão mais contextualizada e socialmente situada dos desafios enfrentados no contexto educacional (Firbida & Vasconcelos, 2018).

Na fase inicial do movimento crítico, conforme observado por Souza et al. (2014), a atenção voltou-se para uma crítica à perspectiva ideológica da atuação psicológica, enraizada no referencial positivista de ciência. Este referencial sustentava abordagens psicológicas, ora objetivistas, ora subjetivistas, que negligenciavam os elementos sociais, políticos e econômicos presentes na dinâmica escolar. Antunes (2008) também argumenta que as críticas focalizavam em interpretações patologizantes da Psicologia, originárias de sua abordagem clínico-terapêutica fundamentada no modelo médico. Entretanto, essa autocrítica não permaneceu no âmbito do mero questionamento contemplativo; era preciso apresentar propostas de superação, implicando em mudanças no que estava estabelecido. Essas críticas, iniciadas na década de 1980, conforme explicado por Souza (2010), reverberaram nos anos de 1990. A pesquisa em psicologia direcionou-se para o estudo do fracasso escolar, reconhecido como um processo multifacetado e multideterminado. Um marco significativo foi a publicação do livro "A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia", em que Patto (1990) abordou os aspectos sociais, históricos e políticos que contribuíram para o fracasso escolar, deslocando o foco do aluno para questionar fatores mais abrangentes, como os contextos socioeconômico, histórico e político, a cultura institucional, perspectivas multidisciplinares.

Lygia Viégas (2023), criadora de um ambiente virtual que reúne a obra de Patto em um único local (<https://mariahelenasouzapatto.site/>), escreve que a análise crítica da autora, desenvolvida ao longo de sua trajetória, evidencia um compromisso com a produção de conhecimento engajado na transformação social, destacando a necessidade de reconhecer as crianças das classes oprimidas como sujeitos históricos inseridos em contextos sociais concretos. Em seus escritos, Patto destaca a importância de atentar criticamente para o fenômeno da pobreza, compreendendo suas causas estruturais e seu papel no sistema social. Ela ressalta a necessidade de considerar a escolarização sob a ótica do modo capitalista de pensar, destacando

a imposição de uma visão de mundo que dissimula as relações de produção e perpetua a dominação (Viégas, 2023).

Resgatando o objetivo deste texto, foram levantadas algumas das contribuições de Patto para o papel social da Psicologia Escolar e para a reflexão crítica de atuações nas diversas instituições que propagam a educação. Patto (2022) argumenta que é apenas ao considerarmos o modo de produção em vigor, a estrutura social e as relações de poder, que podemos compreender as teorias, práticas e técnicas presentes nas instituições educacionais em sociedades capitalistas - ressalto o termo neoliberais como atualização do capitalismo. A política educacional e a escola, então, se revelam como instituições sociais que não se descolam da estrutura sociocultural externa a elas, o que traz consequências seja em relação aos princípios pedagógicos que as orientam, seja em sua rotina de funcionamento. Isso se aplica tanto ao ambiente escolar direto quanto a outros contextos também educacionais, como a família e a comunidade, que moldam as atitudes e expectativas dos estudantes; as políticas públicas, que definem diretrizes e normas educacionais; o mercado de trabalho e a economia, que determinam demandas específicas de formação e qualificação; a mídia e a tecnologia, que difundem ideologias e informações (reais ou não); e os movimentos sociais e organizações não governamentais, que frequentemente contestam as práticas educacionais tradicionais e propõem outras alternativas. Portanto, o cotidiano escolar, chamado de "chão da escola", funciona como uma caixa de ressonância das relações de trabalho e poder em uma sociedade dividida e hierarquizada (Patto, 2022).

Ao analisar a estrutura educacional brasileira, Patto (1999) direciona sua crítica à escola, desafiando a noção de que esta deve se encarregar de ensinar um patrimônio cultural comum com o objetivo de beneficiar a todos igualmente. Patto argumenta que a escola, na verdade, desempenha um papel fundamental na formação de valores e atitudes que são coerentes com a ideologia dominante que a sustenta. Nesse contexto, Parreão (2022) complementa a análise ao observar que, com a expansão do acesso à educação básica e a obrigatoriedade de matrículas no

Brasil, após a Constituição de 1934 (Breda, 2016), as instituições educacionais, especialmente as escolas públicas, que antes atendiam majoritariamente uma clientela branca e pertencente às elites, passaram a incorporar outros grupos sociais, notadamente negros e pobres, ao seu ambiente. Esse processo, segundo o autor, levou ao surgimento da concepção de um "aluno ideal", construído a partir das expectativas e padrões definidos pelos membros da instituição escolar. Quando esse "aluno ideal" não se refletiu nas carteiras das salas de aula, o "aluno problema" (Patto, 1999) emergiu e ocupou os espaços escolares.

O "aluno problema" representa tudo o que não deveria ser, sendo a antítese do "aluno ideal". E, enquanto se espera que o "ideal" educacional se alinhe a um padrão branco e elitista, os problemas enfrentados pela educação pública são frequentemente atribuídos a alunos pretos, pobres e que não se enquadram em um padrão cisheteronormativo. Nesse sentido, a escola não se apresenta como um espaço neutro; ao contrário, torna-se um ambiente onde as diversas formas de discriminação e preconceitos, dentre as quais pode-se destacar a racial é perpetuada. Em 2012, a UNICEF identificou a discriminação racial como uma das principais barreiras para que seja assegurado o direito à educação aos jovens brasileiros. Observou-se que a maioria dos alunos excluídos do sistema escolar é composta por indivíduos negros e pardos. Essa forma de discriminação vai além das barreiras de acesso à educação, afetando também a continuidade da trajetória escolar. A disparidade na média de anos de estudo entre a população negra e branca, juntamente com as altas taxas de repetência e abandono escolar entre jovens negros, ilustra de maneira contundente como a discriminação racial influencia negativamente o desempenho escolar de alunos no Ensino Fundamental e Médio (Pereira, 2023).

Para concluir este capítulo, portanto, é importante reconhecer que a Psicologia Escolar Crítica emerge como uma resposta necessária às desigualdades e desafios impostos pelo sistema educacional, especialmente no contexto neoliberal, onde se evidenciam práticas de exclusão, medicalização e patologização dos alunos. A partir de uma fundamentação teórica baseada no

materialismo histórico-dialético e na Psicologia Histórico-Cultural, opto por adotar essas perspectivas devido à sua capacidade de ampliar a compreensão dos fenômenos psicológicos de maneira socialmente comprometida. Confio nessa escolha para que nos seja permitido transcender a mera análise individualizada, direcionando nosso olhar para o contexto sociopolítico mais amplo que influencia as relações de poder e os processos educativos. A transformação das práticas educacionais e psicológicas requer um engajamento consciente e uma crítica profunda às estruturas que perpetuam a desigualdade, ao mesmo tempo em que se busca promover a emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Assim, a Psicologia Escolar Crítica apresenta-se como uma via potente para a ressignificação do papel da psicologia no ambiente escolar, propondo uma atuação que, ao invés de reproduzir, questione e transforme as dinâmicas de poder existentes. Essa abordagem oferece ferramentas para uma prática educacional e psicológica que privilegia a coletividade, a reflexão crítica e a emancipação, firmando-se como um caminho que não apenas identifica, mas também confronta as raízes estruturais das desigualdades sociais e educacionais.

2. Desenvolvimento

2.1 Dilemas e Contradições da Psicologia Escolar: Da Gestão Emocional à Percepção de um Papel Social

De acordo com Marcon, Scolari e Mezdri (2022), o neoliberalismo é, muitas vezes, reduzido a uma política econômica que defende um Estado mínimo no âmbito das políticas socioeducacionais. Contudo, o Estado neoliberal não se limita a uma função passiva; pelo contrário, assume uma postura ativa na promoção de princípios de mercado, inclusive através de organizações multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que pressionam

por ajustes estruturais e pela adoção de políticas neoliberais. Essa influência é particularmente visível na educação, um setor que, conforme argumentam os autores, se torna cada vez mais orientado por ranqueamentos avaliativos, tanto em cursos, como em instituições de ensino superior, "produzindo uma nova lógica meritocrática que joga toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso exclusivamente sobre o indivíduo" (Marcon et al., 2022). Neste contexto, a pressão pela performance individual passa a predominar, e as instituições educativas são permeadas por uma racionalidade concorrencial, transformando as relações educacionais em verdadeiras arenas de competição.

Então, no cenário atual, marcado pela crescente influência do neoliberalismo, emergem dilemas e contradições que impactam diretamente o papel institucional da educação e, em particular, o exercício da Psicologia Escolar. A mercantilização da educação, a sobrecarga disciplinar e a lógica individualista exacerbam a exclusão e perpetuam desigualdades, limitando o potencial transformador das práticas pedagógicas e psicológicas. Esta seção discute as implicações dessa realidade, refletindo sobre os efeitos do neoliberalismo nas subjetividades, nas relações sociais e nas instituições educacionais. Também abordamos os possíveis desafios enfrentados pela Psicologia Escolar ao lidar com a tensão entre a perspectiva do controle e da gestão emocional e a promoção da emancipação coletiva, ao tentar promover a criação de espaços educacionais inclusivos e críticos.

De antemão, é importante reconhecer que essa limitação no desenvolvimento do pensamento crítico, enraizada em uma lógica pragmática e instrumental, não se restringe ao campo da educação formal. Ela se reproduz em diversos outros âmbitos sociais, como em espaços de educação não formal e no ambiente empresarial, onde prevalece uma abordagem voltada para a eficiência e o controle. Essas práticas revelam-se, muitas vezes, por meio de programas assistencialistas que, embora travestidos de inovação, reforçam dinâmicas de adaptação ao status quo.

Maria Helena Souza Patto (1999), no capítulo "Mutações do Cativo", realiza uma análise crítica da obra "Inteligência Emocional", que impulsionou um movimento disseminado nos ambientes educacionais e empresariais. Os diversos programas difundidos com o propósito de treinar habilidades emocionais reforçam a ideia de controle individual das emoções, sem, no entanto, abordar as condições estruturais que afetam o bem-estar social e emocional dos indivíduos. Isto é, as estratégias educativas dos programas de desenvolvimento de "aptidões sociais e emocionais para enfrentar a vida" são implicitamente direcionadas a sustentar o consenso hegemônico, controlando opiniões divergentes, reivindicações sociais, resistência política e desobediência civil.

Patto (1999) aponta que, ao focar no treinamento dos "incompetentes emocionais" e rotular aqueles que não se enquadram nas expectativas de conformidade, esses programas deixam de lado as condições adversas e desumanas que moldam a vida desses indivíduos. A obra silencia sobre a pobreza, a exclusão e as desigualdades estruturais, propondo, em vez disso, soluções individualizadas e simplistas, como exercícios de autocontrole emocional, sem considerar o papel das estruturas sociais na perpetuação das injustiças. Ao priorizar a gestão emocional individual e ignorar os contextos sociais, esses programas reforçam a lógica neoliberal da autogestão, estigmatizando os mais vulneráveis e perpetuando desigualdades.

Nessa lógica neoliberal, a responsabilização individual sobre o bem-estar emocional transfere para o sujeito o fardo de gerir suas próprias dificuldades, como se fossem problemas isolados e desvinculados do tecido social. Assim, não se aborda o papel das políticas públicas, da desigualdade social e das dinâmicas de poder que moldam a vida nas escolas e no ambiente escolar. A Psicologia Escolar, ao adotar uma postura crítica, deve rejeitar a concepção de que o sucesso ou fracasso individual no controle emocional é um reflexo exclusivo da competência do sujeito. Pelo contrário, é necessário evidenciar como as políticas educacionais voltadas para o

mercado de trabalho e para a competitividade exacerbam a exclusão e a marginalização de estudantes, especialmente aqueles que possuem acesso restrito à educação privada.

A concepção de inteligência emocional, na medida em que se propaga sem uma visão crítica, serve ao propósito neoliberal de ajustar os sujeitos à lógica do mercado, onde a capacidade de controlar emoções e aumentar a produtividade são exaltadas, em detrimento da construção de uma consciência crítica e da transformação social. Assim, a prática psicológica se torna mais uma ferramenta de controle e adaptação, desviando-se de seu compromisso ético com a emancipação e a justiça social.

Essa lógica de controle e gestão emocional reflete-se também em outros aspectos da educação contemporânea. Um exemplo claro é a promoção da educação empreendedora, que compartilha o mesmo objetivo de ajustar os sujeitos às exigências do mercado, mascarando as condições estruturais de desigualdade. Se, por um lado, a inteligência emocional busca moldar indivíduos capazes de se autocontrolar e aumentar sua eficiência, por outro, a educação empreendedora enfatiza o "protagonismo" e a "autossuficiência" como soluções individuais para problemas que, na verdade, têm raízes sociais e econômicas profundas.

Silva (2022) argumenta que a ideologia do empreendedorismo, disseminada por instituições como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), promove a internalização de um discurso que responsabiliza o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, ignorando o contexto sociocultural e econômico que circunda o educando. Essa concepção de educação, assim como o conceito de inteligência emocional, reforçam a individualização e a culpabilização dos sujeitos, ocultando as contradições e desigualdades geradas pelo próprio sistema capitalista.

Nesse contexto, a educação empreendedora é nomeada como uma das principais estratégias utilizadas para lidar com desafios do mercado de trabalho e do desemprego estrutural. No entanto, essa abordagem, frequentemente promovida como inovadora, esconde uma série de

contradições que impactam diretamente a subjetividade e as possibilidades de transformação social pela educação. Como destaca Silva (2022), a ideologia do empreendedorismo já se faz presente desde as primeiras etapas da vida acadêmica, com uma ênfase exagerada em habilidades como "decisões assertivas" e "protagonismo na resolução de problemas" (SEBRAE, 2020). A responsabilização do indivíduo pelo seu sucesso pessoal, de acordo com Silva, é uma estratégia eficaz do neoliberalismo para ocultar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista, promovendo a cultura da autogestão que ignora aspectos coletivos e contextuais da vida em sociedade.

Essa individualização extrema é vista como uma forma de culpabilizar o sujeito por falhas que são, em essência, sistêmicas. A educação empreendedora, ao enfatizar a capacidade e habilidades individuais como as principais ferramentas para superar os desafios do mercado de trabalho (Silva, 2022), naturaliza a precarização do trabalho e do autoemprego, que, em muitos casos, acaba sendo uma forma disfarçada de trabalho informal, sem garantias e sem direitos, o que perpetua a desigualdade social.

Em concordância, para Bader Sawaia (2003), a desigualdade, quando abordada no contexto de uma política neoliberal, revela-se como um fenômeno que perpetua formas contemporâneas de sofrimento ético-político. Esse sofrimento resulta de uma inclusão perversa, onde as diferenças são acolhidas superficialmente, mas administradas de forma a perpetuar a exclusão. Nesse processo, as diferenças não são verdadeiramente valorizadas ou integradas, mas sim toleradas apenas para serem controladas, mantendo os sujeitos marginalizados dentro de sistemas de poder que reforçam sua posição de vulnerabilidade. Esse mecanismo de controle utiliza a inclusão aparente como uma forma de apaziguar tensões sociais e evitar mudanças profundas. Entretanto, tal inclusão não desafia as estruturas de poder que mantêm a desigualdade; ao contrário, mascara essas estruturas ao dar a impressão de que as oportunidades são iguais para todos.

A perpetuação dessa exclusão depende diretamente de sentimentos de tristeza e impotência suscitados nos sujeitos marginalizados, que frequentemente não possuem os recursos materiais, educacionais e sociais necessários para desafiar sua própria condição. Esses sentimentos são ainda mais complexos porque, no contexto neoliberal, os indicadores socioeconômicos – como renda, nível de escolaridade e produtividade – são utilizados para justificar e naturalizar a exclusão. Ou seja, a sociedade e o próprio sistema educacional utilizam esses indicadores como formas de meritocracia aparente, culpabilizando o indivíduo por sua posição social, enquanto ignoram as barreiras estruturais e históricas que impedem uma verdadeira igualdade de oportunidades. Dessa forma, o sistema reforça a ideia de que aqueles que não "progridem" são culpados por sua própria situação, enquanto esconde as causas reais da desigualdade, que são estruturais e sistemáticas (Sawaia, 2003).

Nesse cenário, a atuação de uma Psicologia Crítica encontra limites significativos, pela predominância de regras ideológicas que enaltecem o "auto". Ao propagar a ideia de autossuficiência, essas regras isolam os sujeitos e contribuem para a competitividade, alienando as pessoas e acentuando o sofrimento ético-político. Essa alienação leva à culpabilização do indivíduo pelo próprio sofrimento, sem que se considerem os contextos sociais que o geram (Sawaia, 2003). Assim, a imposição de um discurso individualista cria barreiras para a atuação crítica do psicólogo em ambiente escolar, que deve, ao contrário, fomentar a coletividade para superar esses desafios.

Em suma, a atuação do psicólogo escolar no contexto de uma sociedade neoliberal envolve enfrentar dilemas e contradições institucionais que limitam seu papel transformador. A partir de uma perspectiva crítica e pautada na coletividade, o psicólogo pode contribuir significativamente para a criação de espaços educacionais que promovam a igualdade e a emancipação. Como afirma Sawaia (2003), a superação do sofrimento ético-político depende do resgate da coletividade e da afetividade genuína. Além disso, como apontado por Patto (1999), o

enfrentamento das injustiças exige uma atuação que vá além da simples gestão emocional dos sujeitos, tocando nas estruturas que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

É evidente, portanto, que para além do impacto econômico e institucional, a lógica neoliberal penetra profundamente nas subjetividades. Conforme analisado por Marcon, Scolari e Mezdari (2022), a figura do "empresário de si mesmo" emerge como a expressão máxima desse novo sujeito neoliberal, que internaliza as regras da concorrência e assume toda a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. A educação para a democracia, por sua vez, deve ser capaz de enfrentar essa lógica concorrencial e criar espaços para a formação de sujeitos críticos, capazes de conviver em uma sociedade plural e dialogar com diferentes perspectivas. Como apontam os autores, a educação deve propiciar ambientes positivos para a convivência com a diversidade e preparar pessoas para conviverem socialmente (Marcon et al., 2022), algo que se torna cada vez mais urgente.

No entanto, a transformação do sujeito neoliberal não ocorre de maneira passiva ou espontânea. Marcon, Scolari e Mezdari (2022) citam Dardot e Laval para argumentar que o novo sujeito é moralmente pressionado a fazer escolhas, tomar decisões e assumir com exclusividade as consequências dessas opções. Esse processo é também visível na intensificação das relações de trabalho, nas quais o trabalhador é constantemente convidado a "fazer o que for preciso para conseguir o que realmente se quer" (Dardot & Laval, 2016, p. 340-341), alimentando uma subjetividade obsessiva pelo desempenho e pelo sucesso pessoal.

O controle do tempo e a competição, princípios fundamentais para o capitalismo, acabam por destruir as bases de uma sociabilidade democrática. Para Marcon, Scolari e Mezdari (2022), o desafio está em desvendar em que condições e como se dá a formação do sujeito neoliberal e a transformação da concorrência em princípio absoluto, estendido para todos os âmbitos da vida. Nesse sentido, as novas formas de subjetividade neoliberal, pautadas na individualização extrema e na responsabilização do sujeito, colocam em risco não apenas o bem-estar pessoal,

mas também os laços sociais e coletivos. A liberdade neoliberal, assim, é transformada em uma "obrigação de desempenho" (Marcon et al., 2022), onde o fracasso é internalizado como culpa individual, gerando efeitos patológicos no sujeito.

Inclusive, a noção de liberdade também pode ser colocada em questão. Sawaia (2009) reafirma que perspectivas liberais, que entendem a liberdade como desvinculação social, ignoram o papel fundamental das relações sociais no desenvolvimento do sujeito. Essa visão cria uma dicotomia entre indivíduo e sociedade, sugerindo que a liberdade se resume à ruptura com as determinações sociais. Algumas teorias psicológicas argumentam que o desenvolvimento humano é inteiramente determinado pelo social, tornando a liberdade uma utopia inalcançável, uma vez que o sujeito estaria sempre preso às amarras sociais (Sawaia, 2009).

Vigotski (2006), por outro lado, oferece uma abordagem alternativa ao conceito de liberdade, rompendo com essa dicotomia entre individual e social. Para o autor, a liberdade está ligada à apropriação do social pelo sujeito, destacando que quanto mais o sujeito se conhece, maior é sua possibilidade de liberdade. Esse processo implica a compreensão das causas das suas afecções, permitindo ao sujeito agir sobre elas e libertar-se de suas restrições. Para Vigotski, a verdadeira liberdade não é a ausência de regras sociais, mas a capacidade do sujeito de compreender as causas das suas afecções e agir sobre elas. Esse processo de apropriação do social é o que permite a emancipação real, ultrapassando as barreiras impostas pelas condições objetivas e subjetivas.

Sendo assim, a educação deve cumprir um papel essencial para promover espaços de resistência e formação crítica. Em um contexto onde o neoliberalismo permeia as subjetividades e as instituições, a educação formal, como apontado por Durkheim (1967), deve constituir uma base moral que permita a convivência social e o fortalecimento de valores democráticos. Segundo Marcon, Scolari e Mezdari (2022), a educação para a democracia só terá êxito se for capaz de preparar pessoas para conviver socialmente com as outras e de construir relações entre

sujeitos com base no diálogo. Os autores destacam, também, a importância da universidade na promoção de uma educação democrática que supere as subjetividades concorrenciais impostas pelo neoliberalismo. A pesquisa e a formação crítica nas instituições de ensino superior desempenham um papel fundamental nesse processo, contribuindo para a construção de um sujeito capaz de resistir às imposições de uma racionalidade competitiva e, ao invés disso, atuar em prol de uma sociabilidade democrática e colaborativa. Aqui, vale lembrar que a universidade pública se revela como um espaço especialmente propício para fomentar esses valores, por ser uma instituição comprometida com o desenvolvimento de uma educação voltada para a ação social.

No cenário educacional, a pandemia de Covid-19 tornou-se um marco histórico que desafiou profundamente as estruturas já fragilizadas do sistema de ensino, impactando tanto os processos pedagógicos quanto às práticas da Psicologia Escolar. Refletir sobre esse período é essencial neste trabalho, pois ele não apenas intensificou os dilemas e contradições preexistentes, mas também evidenciou a necessidade de reavaliar o papel social da escola e dos profissionais que nela atuam. Somado a isso, ao discutirmos os dilemas e contradições vivenciados pelas instituições educacionais, é fundamental considerarmos o papel social que essas instituições desempenham em meio a cenários de crise e instabilidade. A emergência de novas demandas sociais e educacionais, que desafiam o sistema já sobrecarregado, exige uma reconfiguração às pressas do papel institucional da escola e da psicologia escolar. A crise causada pela pandemia de Covid-19 trouxe à tona questões urgentes que não podem ser ignoradas ao discutirmos os rumos da educação atual, reforçando a necessidade de políticas públicas consistentes, perenes e universais. O compromisso social da Psicologia Escolar, nesse cenário, foi fundamental, uma vez que a necropolítica² vigente tem atingido de forma

² Termo criado pelo filósofo, teórico político, historiador e intelectual camaronês Achille Mbembe. Uso do poder político e social por parte do Estado, de forma a determinar, por meio de ações ou omissões, quem pode permanecer vivo ou deve morrer.

desproporcional as populações mais vulneráveis, como pretos, pobres e indígenas, cujas taxas de mortalidade por Covid-19 foram quatro vezes maiores do que as de pessoas brancas com nível superior (Marasciulo, 2020, citado por Silva, 2021). A rápida disseminação do vírus e as medidas de isolamento social necessárias para conter a sua propagação forçaram as instituições de ensino a uma transformação abrupta, evidenciando dilemas já existentes e agravando as desigualdades no acesso à educação.

Desde o início de março de 2020, as medidas sanitárias de distanciamento social afetaram diretamente os processos escolares, resultando no fechamento temporário de escolas e universidades. As atividades escolares presenciais foram, então, substituídas por modelos de ensino remoto e, posteriormente, por sistemas híbridos. No entanto, essas medidas não garantiram o acesso equitativo à educação durante a pandemia. As desigualdades sociais preexistentes foram intensificadas, à medida que muitas crianças, adolescentes e jovens ficaram excluídos das alternativas oferecidas por algumas escolas, que dependiam de equipamentos tecnológicos, acesso à internet de banda larga e um ambiente adequado para o estudo em casa. Dessa forma, a continuidade dos estudos e o vínculo com as atividades escolares foram profundamente comprometidos em várias regiões do país e entre as classes sociais mais vulneráveis (Silva, 2021).

A exclusão digital tornou-se um dos maiores desafios enfrentados durante esse período. O ensino remoto impôs uma nova dinâmica de interação e demandou maior envolvimento das famílias, especialmente nas séries iniciais. Muitas enfrentaram limitações como a falta de infraestrutura, ausência de computadores e conexão à internet de qualidade, amplificando ainda mais as disparidades regionais e de classe social no acesso à educação. Contudo, os modos de relação vividos na pandemia também evidenciaram os impactos da falta de encontros presenciais e das trocas mais profundas, o que reforçou a importância de repensarmos as práticas educacionais no contexto pós-pandemia (Silva, 2021; Peretta, Reis & Lima, 2025).

A pressão por produtividade no ensino remoto levou ainda mais a um empobrecimento das práticas pedagógicas, resultando em um excessivo foco no conteudismo e em atividades que não ofereciam retorno satisfatório. Educadores sentiram-se frustrados e impotentes diante da dificuldade de estabelecer vínculos e promover o aprendizado em um ambiente virtual, enquanto as famílias, por sua vez, enfrentaram uma sensação de sobrecarga e incapacidade ao tentar acompanhar o ritmo das demandas escolares (Silva, 2021). Como apontam Peretta, Reis e Lima (2025), o foco excessivo na produtividade e no retorno às práticas normativas exacerbou fenômenos como a medicalização de dificuldades escolares, transformando desafios contextuais em diagnósticos que ignoram as complexidades sociais subjacentes.

A escola, enquanto espaço público e democrático, deveria ser capaz de enfrentar as desigualdades e promover a pluralidade de saberes. No entanto, as alternativas propostas para o âmbito educacional no cenário pós-pandemia caminham na direção da precarização, do autoritarismo e do esvaziamento das possibilidades de criação de vínculos significativos. Em vez de discutirmos os modos de atenção ou as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto, somos impelidos a enquadrar estudantes em diagnósticos e tratamentos que reforçam a individualização (Peretta, Reis & Lima, 2025). Essas mudanças clamam a necessidade de uma atuação da Psicologia Escolar Crítica, que, ao assumir um compromisso ético com a coletividade e a justiça social, se apresenta como uma ferramenta essencial para questionar e transformar essas dinâmicas.

Os tempos pandêmicos foram marcados pela sensação de perda de pessoas e de vivências. A suspensão das rotinas desnaturalizou os modos de viver e ressignificou relações como amizades, família, escola, gostos, desejos e sonhos. Esse período exigiu um intenso processo de busca para suportar e elaborar as privações vivenciadas, como apontam Peretta, Reis e Lima (2025). E, tal como Vigotski (2006) sugere, crises como essa, inerentes ao sistema capitalista, manifestam-se como sofrimento, mas também possuem o potencial de possibilitar a

reestruturação das vivências interiores, promovendo novos significados e oportunidades de transformação.

Por fim, a construção de um currículo que vá além da simples transferência de informações é essencial nesse momento, visto que a educação é uma tarefa coletiva e deve promover a diversidade e os saberes plurais, proporcionando às populações marginalizadas oportunidades de combater as desigualdades e discriminações. Como propõem Peretta, Reis e Lima (2025), a escola pós-pandemia, em vez de resgatar os aprendizados e buscar formas de relação mais humanas, encontra-se sob o impacto de reformas educacionais que precarizam a qualidade do ensino e esvaziam a educação como espaço público e democrático. Nesse cenário, a Psicologia Escolar Crítica se abre como um espaço de resistência e como uma possibilidade de recriar práticas que humanizem e ressignifiquem o papel da educação em tempos de crise.

2.2. Estratégias de Resistência e Emancipação na Psicologia Escolar Crítica

Em minha atuação na OSC, citada no tópico "1.1 - Apresentação" e que possui o princípio de promover a educação empreendedora, presenciei de perto alguns efeitos da desconexão entre as estratégias neoliberais e a responsabilidade com a justiça social: enquanto as habilidades emocionais e técnicas eram priorizadas, as questões sociais e coletivas eram colocadas como irrelevantes para a tão exaltada "ascensão social", reforçando uma lógica de competição e desempenho individual que desumaniza os sujeitos envolvidos. Como destaca Silva (2022), a ideologia do empreendedorismo não mais se limita às paredes da universidade e este modelo educacional, ao focar no indivíduo como agente de seu sucesso ou fracasso, é criticado por promover uma lógica individualizante e desistoricizada. Como afirma Silva (2022), o empreendedorismo se torna uma ideologia que justifica as opressões sistemáticas do capitalismo, ignorando o contexto sócio-histórico e cultural dos educandos.

O impacto do neoliberalismo na subjetividade também se reflete na "culpabilização do fracasso", como bem discutido por Silva (2022). A educação empreendedora não só reforça a ideia de que o sujeito deve ser "empresário de si mesmo" (Dardot & Laval, 2016), mas também promove a internalização da ideia de que qualquer fracasso decorre de uma falha individual, e não de uma estrutura socioeconômica desigual. O efeito psicológico dessa lógica é profundo, levando os educandos a uma autogestão exaustiva, na qual o fracasso se torna uma questão de falta de competência pessoal.

O trabalho na OSC de ensino empreendedor reforçava a individualização dos alunos. O programa insistia na ideia de que cada criança e adolescente, em um contexto de vulnerabilidade social nas regiões periféricas das cidades atendidas, deveria "se adaptar" e "superar" suas dificuldades por meio de habilidades empreendedoras e da autogestão emocional, o que reforça a lógica de que o sucesso, que fora reduzido a ganhar, multiplicar e poupar dinheiro (objetivos da disciplina de Educação Financeira ofertada pelo projeto), depende exclusivamente do esforço pessoal e da capacidade de conseguir fazer um bom marketing para a venda de bolos no pote, por exemplo (conteúdo apresentado na disciplina de Empreendedorismo ofertada pelo projeto).

Como Silva (2022) ressalta, a educação empreendedora, ao ser amplamente disseminada, se converte em um instrumento de ocultação das questões relacionadas à luta de classes, já que, em vez de promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades estruturais, o empreendedorismo educacional reforça a narrativa de que o fracasso é uma questão de competência individual. Este tipo de abordagem reforça o processo de precarização, no qual o indivíduo é responsabilizado por gerenciar seu próprio bem-estar, conforme aponta Silva (2022).

A ideia de que o autoemprego é a solução para o desemprego estrutural também é disseminada. Contudo, Silva (2022) traz que o autoemprego frequentemente significa uma forma de precarização, na qual o "empreendedor" não desfruta de nenhum dos direitos assegurados à classe trabalhadora assalariada. Assim, o empreendedorismo é apresentado como uma saída para

o desemprego, mas, na prática, acaba precarizando ainda mais as condições de trabalho e impedindo qualquer avanço significativo na luta por direitos trabalhistas.

Todo esse cenário contrasta fortemente com a vivência da educação popular promovida pelo ABC do Glória. Neste espaço, a coletividade é valorizada, e o foco está no desenvolvimento conjunto de habilidades críticas e sociais. Ao contrário da lógica de "se virar sozinho", no ABC, as crianças e adolescentes são incentivados a refletir sobre sua realidade social, a questionar as estruturas de poder e a construir soluções colaborativas para os problemas que enfrentam. Além disso, os educadores não se limitam a ditar regras ou instruções, mas participam ativamente desse enfrentamento coletivo, partilhando o protagonismo do processo educativo. Tudo isso pode ser evidenciado nos valores da OSC: "Fazer-com", "tudo é noiz³", "acolhimento pleno" e "esperançar".

É nesse contexto de fortalecimento comunitário que a Psicologia Escolar Crítica pode fazer uma contribuição significativa, ao promover a afetividade e a coletividade como pilares da educação. Ao desbloquear a capacidade de afetar e ser afetado, priorizando relações face a face e a interação coletiva, a Psicologia presente no ambiente educacional pode restabelecer o nexo entre ação e razão rompido pela exclusão e disciplinarização. Diferentemente da "moda emocional", que muitas vezes isola o indivíduo, a coletividade e o contato humano genuíno tornam-se essenciais para a recuperação da afetividade (Sawaia, 2003).

Assim, a psicologia escolar vai muito além do que chamam de controlar emoções; ela deve catalisar a capacidade de promover o desenvolvimento e a emancipação dos alunos. Ao transformar os espaços educacionais em ambientes de bons encontros que promovam uma educação potencializadora, a Psicologia Escolar torna-se uma ferramenta vital na luta contra a desigualdade, tanto nas dimensões subjetiva, social quanto ética. Ao promover o diálogo, a troca

³ Termo e grafia inspirados na música Principia (part. Fabiana Cozza, Pastor Henrique Vieira e Pastoras do Rosário), do rapper Emicida.

e a reflexão coletiva, podemos construir uma prática educativa transformadora, que rompa com a reprodução de desigualdades e promova a equidade.

Pensando na formação em Psicologia no ensino superior, o impacto das políticas neoliberais também coloca em xeque a formação de psicólogas e psicólogos comprometidos com a transformação social, especialmente aqueles que pretendem atuar na interface entre Psicologia e Educação. A pesquisa de Souza, Amaral e Ramos (2023), apresentada no capítulo "A Formação de Psicólogos Escolares e Educacionais na Perspectiva de Professores e Coordenação de Curso: Um Estudo de Caso no Brasil", oferece uma análise detalhada sobre como uma Instituição de Ensino Superior (IES) estadual em São Paulo enfrentou desafios para formar psicólogos escolares. Embora os dados da pesquisa sejam específicos a essa IES, as tensões e estratégias relatadas oferecem aplicabilidade a outras instituições, dada a similaridade dos diferentes contextos de ensino superior no Brasil.

A pesquisa (Souza, Amaral & Ramos, 2023) evidencia que os professores da IES em questão continuam buscando formas de adaptar o currículo de maneira estratégica, conciliando as demandas institucionais com a necessidade de formar profissionais socialmente engajados e aptos a resistir às pressões do neoliberalismo educacional. Estratégias inspiradoras como a integração de atividades práticas supervisionadas, a promoção de experiências interdisciplinares e a manutenção de espaços de reflexão crítica se destacam como ferramentas fundamentais nesse processo. Essas práticas representam um esforço coletivo para fortalecer a formação de psicólogos escolares capazes de atuar de forma emancipatória, mesmo diante de desafios estruturais e sociais.

Essa visão está em consonância com escritos de Maria Helena Souza Patto, que afirmam que a formação em psicologia muitas vezes desconsidera disciplinas que poderiam contribuir para o desenvolvimento de um pensamento mais crítico, como filosofia, sociologia e antropologia. Patto defende que a incorporação da filosofia da práxis na formação é essencial,

pois permite que os futuros psicólogos compreendam a realidade social de maneira dialética, com base na constante criação e transformação dessa realidade. Para ela, é fundamental que os cientistas resgatem sua condição de sujeitos do conhecimento, engajados na transformação do mundo em que vivem (Viégas, 2023).

Tudo isso dialoga diretamente com o percurso formativo que trilhei em minha graduação. Desde a introdução deste trabalho, expus que foi a combinação entre as escolhas que fiz e os caminhos abertos pelas oportunidades acadêmicas que me conduziram a um processo de vida mais consciente. Ao longo da graduação, diferentes espaços e iniciativas foram fundamentais para minha formação, contribuindo para que eu pudesse enxergar o mundo de forma um pouco mais crítica e me relacionar com o papel transformador da educação.

Foi fundamental atuar em espaços de extensão, como os projetos "Parangolé: Brincando com a Arte" e "Medicalização da Educação e da Vida: Saberes e Fazeres", que se alinham à tese de que a educação deve ser mais que uma mera transmissão de conteúdos. Tais iniciativas me ajudaram a conectar o conceito de educação crítica com a realidade prática do cotidiano escolar, fornecendo subsídios para uma possível futura atuação ética e comprometida com a transformação social, tal como expresso nos princípios da Psicologia Escolar Crítica.

Falar sobre a formação em Psicologia Escolar nesse contexto é essencial, pois a universidade pública, com sua diversidade e seu compromisso social, desempenha um papel central na constituição de profissionais preparados para enfrentar as complexidades das desigualdades educacionais. As lições extraídas da IES pesquisada no artigo citado dialogam diretamente com outras realidades institucionais, fornecendo insights que podem ser replicados ou adaptados em diferentes contextos. A ampliação de espaços para práticas reflexivas e críticas tem o potencial de transformar não apenas os futuros profissionais, mas também as realidades sociais que esses psicólogos irão impactar.

Além disso, os documentos publicados pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), como a "Carta de Serviços sobre estágios e serviços-escola" e as "Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica" (CFP, 2013; revisado em 2019), reforçam a importância da articulação entre teoria e prática na formação. Esses documentos reconhecem que o estágio supervisionado deve ser um espaço privilegiado para a prática profissional, visando a problematização da realidade educacional e o desenvolvimento de uma atuação crítica e transformadora (CFP, 2013).

A formação superior em Psicologia deve articular ensino, pesquisa e extensão de modo a garantir o desenvolvimento integral do futuro profissional. Esse tripé é crucial para que o psicólogo escolar não apenas intervenha tecnicamente, mas que também adote uma postura ativa na luta por uma escola democrática e inclusiva. Essa atuação política visa romper com as dinâmicas que perpetuam o fracasso escolar, promovendo transformações significativas no sistema educacional.

3. Conclusão

Ao longo deste trabalho, refleti criticamente sobre o papel da Psicologia Escolar em tempos de neoliberalismo, bem como suas potencialidades de resistência e emancipação no contexto educacional. Explorando tanto o impacto das políticas neoliberais nas subjetividades quanto as estratégias de controle emocional e gestão individual, procurei destacar como esses aspectos reforçam as lógicas de exclusão e perpetuam desigualdades sociais e educacionais. No entanto, acredito que a Psicologia Escolar Crítica tem a capacidade de ser uma ferramenta poderosa, que se contrapõe a essas lógicas de mercado ao promover uma educação voltada para a coletividade, para a reflexão crítica e, sobretudo, para a emancipação dos sujeitos. Como alguém que está inserida diretamente nesses espaços de educação, seja formal ou popular, essas

reflexões tornaram-se ainda mais reais à medida que fui observando os efeitos práticos dessas teorias nas pessoas ao meu redor.

Minha experiência no ABC do Glória me mostrou, de forma muito prática, a importância do resgate da coletividade e da partilha no processo educacional. Esse espaço de educação popular tem sido fundamental para que eu compreenda, na prática, como a educação pode ser emancipatória. Lá, vejo diariamente como encontros, debates e reflexões coletivas podem gerar transformações que transcendem a atuação tradicional do psicólogo escolar. Ao promover a cooperação entre os alunos e valorizar suas vivências e histórias de vida, criamos um ambiente que vai além da lógica de desempenho individual. Esse contraste se evidencia ainda mais quando comparo essa experiência com meu trabalho em uma OSC de educação empreendedora. Enquanto no ABC do Glória valorizamos o coletivo, na OSC empreendedora o foco estava quase exclusivamente na capacitação individual, reforçando a lógica neoliberal de competição. Esse ambiente mais competitivo, voltado para a eficiência e os resultados individuais, limitava, ao meu ver, as possibilidades de se construir uma educação inclusiva e verdadeiramente crítica. Essa comparação me fez perceber, com ainda mais clareza, a importância da resistência a esse modelo de educação e a necessidade de buscar alternativas mais humanas e coletivas.

Esse contraste entre as duas experiências reflete os dilemas e desafios que a Psicologia Escolar enfrenta em um contexto neoliberal. O cenário atual, marcado pela crescente influência das lógicas de mercado, impõe desafios que vão além das instituições formais de ensino e se estendem para a atuação em OSCs e outros espaços de educação não formal. A mercantilização da educação e a lógica individualista exacerbam a exclusão e perpetuam as desigualdades, limitando o potencial transformador das práticas pedagógicas e psicológicas. É nesse sentido que a Psicologia Escolar Crítica precisa se fazer presente, para promover uma educação que realmente faça a diferença na vida das pessoas.

Durante a graduação, tive a oportunidade de participar de projetos que também reforçaram essa visão da educação como um espaço de criação coletiva. Essas experiências me ajudaram a moldar minha visão de mundo e minha prática profissional, mostrando-me que, apesar dos desafios, é possível criar espaços educacionais mais críticos e transformadores. No entanto, sei que a jornada está apenas começando. À medida que avanço em minha trajetória, sei que novos dilemas surgirão, e será necessário manter a cabeça aberta e o coração atento para encontrar as melhores formas de lidar com eles. Acredito que será essencial manter um diálogo constante com outros profissionais da educação, construindo uma rede de apoio e resistência que fortaleça as práticas críticas e emancipatórias. Contudo, também sei que a pressão do dia a dia, a falta de tempo para reflexão teórica profunda e as limitações institucionais podem interferir em nossas tentativas de promover uma educação crítica e transformadora. Essa é uma realidade que não posso ignorar, mas que espero enfrentar com a mesma determinação que me trouxe até aqui.

Apesar de ter sido marcante minha atuação em duas OSCs com abordagens tão contrastantes, escolhi não aprofundar críticas ao funcionamento do terceiro setor neste trabalho. Reconheço que a complexidade desse tema vai além do escopo que defini aqui. Contudo, é importante mencionar que tenho consciência de que a existência de um terceiro setor para suprir lacunas educacionais evidencia um (des)funcionamento do próprio Estado. Em uma sociedade ideal, a educação pública deveria contar com investimentos e estruturas suficientes para atender a todas as necessidades da população, sem depender de intervenções de organizações externas. A existência de um terceiro setor voltado para a educação levanta questões sobre os limites e responsabilidades do Estado em garantir o direito básico à educação e a possibilidade de se pensar em um mundo em que essas organizações não seriam necessárias. Essa reflexão faz parte do percurso crítico que escolhi trilhar e certamente continuará a guiar minhas escolhas profissionais e teóricas.

Por fim, cabe destacar que, embora a Psicologia Escolar enfrente muitas barreiras, seu papel na transformação da educação e da sociedade é inegável. A educação, enquanto prática política e social, precisa ser direcionada para a construção de um futuro mais justo e inclusivo. O compromisso ético do psicólogo escolar com a coletividade, a emancipação e a justiça social deve nortear todas as suas ações, seja no ambiente escolar formal, seja em iniciativas como as OSCs, que oferecem serviços educacionais às classes populares.

4. Referências Bibliográficas

- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia escolar e educacional*, 12, 469-475.
- Borges, K. P. (2020). “Eu Vejo o Futuro Repetir o Passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. *Revista Pedagógica*, 22, 1–24. <https://doi.org/10.22196/rp.v22i0.5676>
- Brasil, (2017). Lei Nº 13.415, De 16 de fevereiro de 2017. *Retratos Da Escola*, 11(20), 345–352.
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação.
- Carcanholo, M. D. (2008). Dialética do desenvolvimento periférico: dependência, superexploração da força de trabalho e política econômica. *Revista. Econ. contemp.*, 12(2), 68 247-272. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rec/a/R3DpCGtLmtpBvjDx63vPD6f/?format=pdf&lang=pt>
- Breda, B. (2016). O Ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, 18(36).
- CFP - Conselho Federal De Psicologia. Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica. Brasília: mar. 2013. 80p. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Referências-Técnicas-para-Atuação-de-Psicologas-os-na-educação-básica.pdf>. ISBN 978-85-89208-98-7
- CFP - Conselho Federal De Psicologia. Carta De Serviços Sobre Estágios E Serviços-Escola. Brasília: set. 2013. Disponível em:

<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf>

Côrtes, T. L. (2021). A potenciação da expropriação no ultra neoliberalismo brasileiro. *Mundo Livre: Revista Multidisciplinar*, 7(1), 62-85. Recuperado de <https://periodicos.uff.br/mundolivre/article/view/48249>

Costa, F. P. (2019). *A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016-2018)*.

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo.

Durkheim, E. (1967). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.

Espinosa, B. (2008). *Ética: Demonstrada à maneira dos geômetras*. Martins Fontes.

Firbida, F. B. G., & Vasconcelos, M. S. (2018). O desenvolvimento histórico da psicologia escolar crítica no Brasil. *Psicologia em Estudo*, 23.

<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v23i0.40300>

Freitas, L.C.A. (2018). A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p. *Revista de Políticas Públicas*, 23(2), 729-734.

Luiz, L. H. T. (2013). *Os impactos do neoliberalismo no ensino superior privado no Brasil*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Uberlândia.

Mancebo, D., & Rocha, M. L. (2000). Práticas neoliberais na universidade: reflexões sobre a formação em psicologia/educação. *Psicologia da Educação*, 10/11, 155-167. Recuperado de: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41409>

Marasciulo, M. (2020) *Na pandemia de Covid-19, negros morrem mais do que brancos. Por quê?* Galileu. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/noticia/2020/05/na-pandemia-de-covid-19-negros-morrem-mais-do-que-brancos-por-que.html>

- Marques, E. D. S. A., & Carvalho, M. V. C. D. (2014). Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 41-49.
- Marcon, T., Scolari, A., & Mezdari, N. J. (2022). Educação para a democracia no contexto neoliberal: contribuições da universidade para superar a subjetividade concorrencial. *Revista Internacional de Educação Superior*, 8.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da Psicologia e a tarefa da crítica na Psicologia. *Revista Psicologia Política*, 12(23), 13-26.
- Negrão, J. J. O. (2004). O governo FHC e o neoliberalismo. *Lutas Sociais*, (1), 103–112. DOI: <https://doi.org/10.23925/ls.v0i1.18809>
- OCDE. (2020). *Desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes: o que significa na escola* / [coordenação geral Instituto Ayrton Senna; tradução Carbajal Traduções]. São Paulo: Fundação Santillana.
- Parreão, Y. C. D. S. (2023). *Relações entre fracasso escolar e racismo em estudos no campo da psicologia escolar e educacional*.
- Patto, M. H. S. (1990). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1999). *Mutações do cativo: Ensaio sobre a educação e sociedade*. Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. DOI: <https://doi.org/10.11606/978658759634>
- Penna, A. M., dos Santos Señorans, B. S., de Lima, G. G., da Silva, J. F., Costa, L. M., Guimarães, M. W., & Dian, M. R. P. (2022). Império das competências: nada de novo no

- projeto do capital para a chamada educação do século XXI. A busca do antídoto para o seu próprio veneno?. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 14(3), 189-218.
- Pereira, J. B. (2023). Neoliberalismo e desenvolvimento da concepção de mundo: uma leitura a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Germinal: Marxismo e educação em debate*, 15(1), 93–115. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.52629>
- Pereira, V. R. (2023). *A influência histórica e racial nas disparidades de educação e renda no mercado de trabalho do estado de Alagoas (2000-2020)*.
- Peretta, A. A. C. S., Reis, C. L., & Lima, L. M. (Orgs.). (2025). *Impactos da pandemia nos modos de ser e viver a adolescência: Reflexões a partir da psicologia*. In *Adolescer: Marcas da pandemia de Covid-19* (pp. 125-128). Curitiba, CRV.
- Pott, E. T. B., Neves, M. A. P., & Souza, V. L. T. (2022). Contribuições da imaginação ao processo de desenvolvimento e à educação: Uma análise a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 26(1).
<https://doi.org/10.1590/2175-35392022223597>
- Safatle, V., Júnior, N. da S., & Dunker, C. (2020). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. Autêntica.
- Sawaia, B. B. (2001). *O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão*. (Org.). *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 96-118.
- Sawaia, B. B. (2003). *Fome de felicidade e liberdade*. Muitos lugares para aprender, 53-64.
- Sawaia, B. B. (2009). Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, 21, 364-372.
- Silva, A. R. C. (2022). Crítica da educação para o empreendedorismo no Brasil: em defesa de uma educação para além do capital. *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, 7, 156-180.

Silva, I. R. (2021). *Psicologia escolar e eventos emergenciais: resistência e luta por uma educação socialmente referenciada*. Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?, 22.

Souza, M. R. P. (2010). *Atuação do psicólogo na rede pública de educação: Concepções, práticas e desafios*. [Tese de Livre Docência em Psicologia, Universidade de São Paulo].
<https://doi.org/10.11606/T.47.2013.tde-25022013-103516>

Souza, M. R. P., Amaral, T. P., & Ramos, C. J. M. (2024). *A formação de psicólogos escolares e educacionais na perspectiva de professores e coordenação de curso: Um estudo de caso no Brasil*. In *A Formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina* (pp. 386-PDF).

Souza, M. P. R. D., Yamamoto, K., & Galafassi, C. (2014). *Atuação do psicólogo na rede pública de educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções*.
 Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios.

Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). *Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo*. Estudos De Psicologia (campinas), 30(3), 355–365. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000300005>

Vigotski, L. S. (1996). *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2006). *Obras escogidas IV: Psicología Infantil* (2ª ed.; L. Kuper. Trad.). A. Machado Libros. (Trabalho original publicado em 1984).

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (2ª ed.; WMF) Martins Fontes.

Viégas, L. de S. (2023). Lições de rebeldia: O materialismo histórico-dialético na obra de Maria Helena Souza Patto. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 15(1), 53–74.
<https://doi.org/10.9771/gmed.v15i1.51748>