


Maria Sara de Lima Dias (Org.)

L E V
V Y G O T S K Y



UMA
LEITURA
INTER
DISCIPLINAR





Trabalhar com o referencial da psicologia cunhada por Vigotski é, por conseguinte, um desafio. Histórico e cultural. Teórico e político. Um desafio que os/as participantes e convidados/as do I Congresso de Psicologia Histórico-Cultural assumiram e se dispuseram a compartilhar, o que se estende, através da publicação desta coletânea, para além dos 3 dias de evento na UTFPR. Temas importantes da teoria vigotiana estão presentes nos capítulos que a compõem, como a questão das emoções, do brincar, da mediação, do ensino; são discutidos também a arte, os conceitos de sentido e significado, a problemática da subjetividade e da constituição dos processos psicológicos, inexoravelmente sociais. Há também textos que aproximam as contribuições de Vigotski com a de outros autores, tecendo diálogos não com interlocutores que o antecederam, mas com o que veio depois. Aos conceitos se entretecem questões complexas relativas ao trabalho, ao ensino, ao lugar social de diferentes protagonistas em contextos e condições variadas. De certo modo e com intensidades variadas contribuem, todos os textos, para a problematização de questões levantadas por Vigotski e que se mantém atuais, cabendo aos e às leitores, afirmarem se são tão contemporâneos esses escritos como aqueles nos quais seus e suas autoras se inspiraram. Eis o que apresento como desafio para a leitura desta coletânea, juntamente com o convite/desejo para que possamos continuar a conversar em uma próxima conferência, tão exitosa como foi a primeira.

Andréa Vieira Zanella



Lev Vygotsky: uma leitura (inter)disciplinar



Diálogos *Transdisciplinares* **em Educação**

Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

Caroline Farias Leal Mendonça; Leandro de Proença Lopes
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Redenção/CE, Brasil

Helder Manuel Guerra Henriques
Instituto Politécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Portalegre, Portugal

Bernadete de Lourdes Ramos Beserra; Léo Barbosa Nepomuceno; Mariana Tavares Cavalcanti Liberato
Universidade Federal do Ceará – Fortaleza/CE, Brasil

Carlos Alberto Batista Santos; Juracy Marques
Universidade do Estado da Bahia – Brasil

Aline Lima da Silveira Lage
Instituto Nacional de Educação de Surdos – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Carlos César Leal Xavier; Pablo Dias Fortes
Escola Nacional de Saúde Pública/Fiocruz – Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Ana Carmen de Souza Santana; Dilsilene Maria Ayres de Santana; Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior
Universidade Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Carlos Eduardo Panosso
Instituto Federal do Tocantins – Palmas/TO, Brasil

Edson Hely Silva
Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE, Brasil

Alexandre Franca Barreto, Eliana de Barros Monteiro, Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco – Petrolina/PE, Brasil

Ana Patrícia Frederico Silveira, Ana Patrícia Vargas Borges, André Ricardo Dias Santos, Antônio Marcos da Conceição Uchôa, Bartolomeu Lins de Barros Júnior, Clécia Simone Gonçalves Rosa Pacheco, Cristiano Dias da Silva, Edivânia Granja da Silva Oliveira, Eduardo Barbosa Vergolino, Francisco Kelsen de Oliveira, Gabriel Kafure da Rocha, Juliano Varela de Oliveira, Márcia Farias de Oliveira Sá, Maria Alcione Gonçalves da Costa, Matheus Henrique da Fonseca Barros, Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa, Sebastião Francisco de Almeida Filho, Tito Eugênio Santos Souza, Valter Cezar Andrade Júnior
Instituto Federal do Sertão Pernambucano – Petrolina/PE, Brasil

Lev Vygotsky

uma leitura (inter)disciplinar

Organizadora:

Maria Sara de Lima Dias



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Série Diálogos Transdisciplinares em Educação – 32

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DIAS, Maria Sara de Lima (Org.)

Lev Vygotsky: uma leitura (inter)disciplinar [recurso eletrônico] / Maria Sara de Lima Dias (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

237 p.

ISBN - 978-65-87340-75-3

DOI - 10.22350/9786587340753

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Filosofia; 2. Interdisciplinaridade; 3. Educação; 4. Psicologia; 5. Pedagogia; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Prefácio	9
Andréa Vieira Zanella	
Introdução	14
Maria Sara de Lima Dias	
1	22
A expressão emocional e o processo de supervisão técnica	
Anne Voss	
Maria Sara de Lima Dias	
2	35
O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos na perspectiva histórico-cultural	
Fernanda Henriques Alonso e Santos	
Maria Sara de Lima Dias	
3	52
Um olhar sobre o ensino de matemática a partir do enfoque sócio-histórico e dos afetos	
Mateus Bernardes	
4	69
Os sentidos e os significados do trabalho: uma reflexão sobre a inserção profissional dos egressos de engenharia	
Luisa Pereira Manske	
Maria Sara de Lima Dias	
5	85
O trabalho do corregente e a mediação em Vygotsky	
Joyce Cordeiro Heindyk Garcia	

6.....	101
A constituição da subjetividade da mulher-mãe: pontos para reflexão	
Vanessa Vargas Bober	
Andrea Maila Voss Kominek	
7.....	116
Do sujeito em atividade ao professor em atividade de ensino: possibilidades de compreensão do estágio curricular supervisionado à luz da teoria da atividade	
Flávia Dias de Souza	
Maria Lucia Panossian	
8	138
O autodomínio da conduta em Vygostky e a autodeterminação coletivista em Petrovsky	
Thalysiê Correia	
9.....	158
Algumas considerações sobre significados e sentidos do protagonismo juvenil na reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)	
Márcia Sabina Rosa Blum	
Domingos Leite Lima Filho	
Maria Sara de Lima Dias	
10	173
As funções mentais e sua construção histórico-social	
Adjuto de Eudes Fabri	
11.....	184
Educação cts e psicologia histórico-cultural: possíveis enlaces	
Mario Lopes Amorim	
12	199
Subjetividade: breve percurso histórico, aportes da psicologia histórico-cultural de Vigotsky e a teoria da subjetividade de Fernando González Rey	
Norma da Luz Ferrarini	
13	217
A tecnologia da exclusão da arte	
Pedro Moreira Nt	
Sobre os autores.....	234

Prefácio

Andréa Vieira Zanella

Em novembro de 2019 estive em Curitiba para proferir, à convite da Professora Doutora Maria Sara de Lima Dias, a conferência de abertura do I Congresso de Psicologia Histórico-Cultural, evento por ela organizado com a colaboração de colegas e estudantes do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Foi um convite generoso e a ele respondi prontamente, movida por afecções várias, as quais trago nesta escrita. Trata-se, pois este prefácio, de um modo de falar da importância dos bons encontros (no sentido espinosano) que inscrevem marcas em nossas vidas, constituindo-nos como singularidade a partir das experiências que nos são significativas. Um modo de falar da psicologia histórico-cultural, foco do congresso e dos capítulos que compõem este livro, a partir da experiência e de sua importância para cada um/a e para todos/as nós, posto que, parafrazeando Vigotski, somos um conjunto de relações sociais transladadas ao interior. Se transladadas, afirmo eu, são encarnadas, tornadas corpo. Um corpo amálgama, aberto ao encontro com corpos outros e às afecções que possam dali advir, fundamentais para a vida em devir.

Lembro de ter conhecido Maria Sara na condição de minha aluna no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina. Orientanda da colega Dulce Helena Penna Soares, acompanhei sua formação doutoral e o seu interesse pelo estudo dos textos de Vigotski. Um interesse que, presumo pois não posso afirmar com certeza, germinou, como o meu, nas salas de aula do curso de psicologia da Universidade Federal do Paraná, na década de 80. Vasculhando seu

currículo descobri que o ano em que ela iniciou a graduação foi o meu último, e provavelmente tenhamos nos visto pelos corredores do edifício histórico da Santos Andrade. Se não tenho certeza desses possíveis naquela época, certamente compartilhamos as possibilidades de encontros com os escritos de Vigotski e as discussões da psicologia social crítica via mediação de queridos/as docentes que tiveram uma contribuição fundamental em nossa imersão nesse campo: Denise de Camargo, Elane Tomich Buchmann, Carlos Peraro, Luis Fernando Rolim Bonim. Saudades.

Reencontrar Maria Sara na condição de docente do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná também dispara afecções e faz emergirem lembranças. O antigo CEFET localiza-se há poucas quadras do último endereço de minha mãe, e foi onde meu irmão mais velho concluiu o curso técnico em mecânica. Mário Amorim, meu colega na prefeitura municipal de Araucária, local de nosso primeiro emprego e de luta política com pessoas que nos são caras e próximas desde então, é também docente no PPGTE e autor de um dos textos que compõem esta coletânea. Ambos contribuem hoje, na condição de docentes, com a formação doutoral de minha cunhada, bacharel em direito que assumiu o desafio de produzir conhecimentos, em uma perspectiva interdisciplinar, sobre a inserção da mulher negra no mercado de trabalho, tema que nos é caro posto que provoca a pensar sobre os privilégios da branquitude, invisibilizados sob o véu da meritocracia.

Vou me deixando levar por esses fios que conectam diferentes tempos, espaços e relações; vou emergindo em um emaranhado denso de emoções e temáticas para dali resgatar liames de minha própria conexão com uma perspectiva teórica com a qual venho trabalhando desde a graduação. Persistência, pode-se assim adjetivar, mas na verdade o que me leva a continuar dialogando com os escritos de Vigotski, autor bielorusso com tempo de vida diametralmente oposto à quantidade e principalmente qualidade dos escritos que nos legou, é o fato de reconhecer ali uma vitalidade inesgotável, uma força pujante e uma aposta

na potência da própria vida, tecida inexoravelmente nas relações que estabelecemos com o mundo, com outras pessoas, com a natureza, com nós mesmos/as. E precisamos cada vez mais de teorias que nos ajudem a problematizar a existência, a tensionar o que como coletividade fizemos e estamos a fazer de nossas vidas, das relações que cunhamos, dos contextos em que vivemos e dos quais somos ativos partícipes, do mundo de modo geral com a coletividade anônima que o habita e a biodiversidade que sofre os impactos de modos de vida que não a consideram em sua fragilidade. A pandemia do coronavírus se apresenta como um alerta nesse sentido, pois está desnudando o que construímos e destruimos como humanidade demasiadamente humana, alusão ao filósofo Nietzsche que foi fundamental, assim como Marx e Espinosa, para o desenvolvimento dos fundamentos da psicologia histórico-cultural.

Pela densidade das discussões dos filósofos que eleger como interlocutores é possível compreender que a leitura de Vigotski não é para fracos: trata-se de um autor que construiu seus escritos em diálogo com filósofos, artistas, pesquisadores de campos variados, o que exige de seus/suas leitores/as um grande esforço para apreender as linhas que movem o seu pensamento sem se deixar capturar por palavras que deles emprestou, herdeiras de um léxico datado, bem como por ideias que, somente após uma dissecação cuidadosa, ele vai descartar. Talvez esse seja o modo como compreendo as leituras tão variadas e as apropriações por vezes duvidosas de seu legado: são pesquisadores/as que se deixam encantar por aquilo que ecoa de suas próprias convicções, construídas por vezes a partir de referenciais que se opõem aos pressupostos fundamentais da perspectiva vigotskiana. Mas essa é uma conversa para outro momento.

O que quero dizer quando afirmo que a leitura de Vigotski não é para fracos, é que se faz necessário, para compreender seus escritos, persistir na leitura, perscrutar as vozes sociais que ali se fazem ouvir, ler autores/as com os quais dialoga e que assume como referenciais teóricos e epistemológicos, conectar conceitos que estão dispersos em publicações variadas, estabelecer relações entre textos, interlocutores, destinatários,

vasculhar os contextos e as condições de emergência de seus escritos. E se já não bastasse, há o desafio de pensar os conceitos que nos legou considerando as questões que se nos apresentam hoje, com os problemas com os quais lidamos e as (im)possibilidades de enfrenta-los.

Por certo muito temos a aprender com Vigotski, mas não acharemos em seus escritos respostas para questões pontuais, para temáticas específicas que hoje nos inquietam. Vigotski foi um homem de seu tempo, e às questões que há mais de um século se lhe apresentavam como importantes, buscou responder. O modo como produziu suas respostas é o que se apresenta como fundamental e que me faz ser reconhecer a contemporaneidade de seu legado. Afinal, como afirma o filósofo Giorgio Agamben, “...o contemporâneo não é apenas aquele que, percebendo o escuro do presente, nele apreende a resoluta luz; é também aquele que, dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de coloca-lo em relação com os outros tempos, de nele ler de modo inédito a historia, de ‘cita-la’ segundo uma necessidade que não provém de maneira nenhuma do seu arbítrio, mas de uma exigência à qual ele não pode responder”¹.

Trabalhar com o referencial da psicologia cunhada por Vigotski é, por conseguinte, um desafio. Histórico e cultural. Teórico e político. Um desafio que os/as participantes e convidados/as do I Congresso de Psicologia Histórico-Cultural assumiram e se dispuseram a compartilhar, o que se estende, através da publicação desta coletânea, para além dos 3 dias de evento na UTFPR. Temas importantes da teoria vigotskiana estão presentes nos capítulos que a compõem, como a questão das emoções, do brincar, da mediação, do ensino; são discutidos também a arte, os conceitos de sentido e significado, a problemática da subjetividade e da constituição dos processos psicológicos, inexoravelmente sociais. Há também textos que aproximam as contribuições de Vigotski com a de outros autores, tecendo diálogos não com interlocutores que o

¹ AGAMBEN, Giorgio. “O que é o Contemporâneo?” In: O que é o Contemporâneo? e outros ensaios; Chapecó, SC: Argos, 2009.

antecederam, mas com o que veio depois. Aos conceitos se entretecem questões complexas relativas ao trabalho, ao ensino, ao lugar social de diferentes protagonistas em contextos e condições variadas.

De certo modo e com intensidades variadas contribuem, todos os textos, para a problematização de questões levantadas por Vigotski e que se mantém atuais, cabendo aos e às leitora, afirmarem se são tão contemporâneos esses escritos como aqueles nos quais seus e suas autoras se inspiraram. Eis o que apresento como desafio para a leitura desta coletânea, juntamente com o convite/desejo para que possamos continuar a conversar em uma próxima conferência, tão exitosa como foi a primeira.

Florianópolis, julho de 2020.

Introdução

Maria Sara de Lima Dias

Esqueci a palavra que pretendia dizer,
e meu pensamento, privado de sua substância,
volta ao reino das sombras [Ossip Mandelstam, poeta russo]

Esta introdução apresenta uma reflexão crítica sobre os usos da palavra. Somos o que dizemos ser, em nossa perspectiva de vida singular (nos sentimos como sujeitos pertencentes a um mundo), ou somos o que os outros veem em nós? A linguagem desenha nosso pensamento e nos permite entender o mundo à nossa volta, mas às vezes a palavra nos escapa e não alcança a realidade; por isso, o poeta por vezes precisa se manifestar. No momento atual, com a pandemia do Coronavírus, muitas palavras nos inquietam e assombram e contestam a nossa apropriação de significados coletivamente compartilhados. O estado de exceção em que vivemos o mundo atual na pandemia, faz com que os sentidos se esvaziem de significado muito rapidamente. Entre nossa nova vida singular e a vida de outras pessoas as nossas práticas cotidianas denunciam nossas ações e marcam as palavras, que se estilham nas vidraças de nossa autoimagem. Todos os discursos sociais apelam para a palavra *cidadania* e usam chavões como “não deixar ninguém de fora”, este princípio de pensamento da vida coletiva planetária enfatiza os recursos do indivíduo para sobreviver e ao mesmo tempo cartografa o padrão de vida moderna da espécie humana. Em nossa pólis em nosso ethos, o termo *cidadania* se repete e clama sobre o nosso comportamento singular e coletivo. Principalmente nas cidades em que muitos não conseguem nem mesmo chegar a ser um cidadão. A cidadania reverbera em nosso pensamento cotidiano sobre a realidade da pandemia – de milhões de habitantes do

planeta em situação de miserabilidade e de uns poucos com muito recursos.

A palavra *cidadania* ainda tem algum sentido para alguém? Quem seria o cidadão e a ele compete eleger, ou julgar a alguém sobre algo? O que carrega o significado e deve estar presente na origem de todo comportamento volitivo do sujeito, em sua ação e intencionalidade? São outras palavras que nos inquietam. Quem são os seres da *politís*, aqueles que estão integrados na sociedade e aqueles que estão de fora de qualquer sistema de proteção social? Na época do Coronavírus os contextos, instituições e discursos remetem a políticas públicas, de assistência à saúde e da assistência social. Na constituição cidadã, a constituição brasileira são reveladores da perspectiva do ser humano. Qual é o sujeito da política? Um sujeito reduzido a uma ação ou objeto da política. A imensa demanda das populações empobrecidas da América Latina caminha para um empobrecimento cada vez maior. Frente à necessidade de apoio as populações mais vulneráveis são chamados todos os cidadãos – ou cidadãos – e toda a política; porém, como superar esse mal? Fazendo novamente uma cópia de outros modelos que não se apresentam minimamente adequados ao nosso contexto? Nesse sentido a teoria de Vygotsky, questionando os conceitos de ciência e de verdade, nos apresenta a necessidade de um trabalho sempre original, criativo e inquieto, voltado à busca da gênese dos problemas sociais. Essa gênese reside no modelo de sociedade que criamos; uma sociedade que precisa ser reformada para que continuemos lutando em busca de uma humanidade, de um sentido de ser humano mais justo e solidário.

Este livro é expressão de minha intenção de fazer chegar a todas as pessoas que necessitam conhecer esse saber criativo e inventivo do autor. Uma herança científica que nos chama para sermos autores e atores sociais na transformação de nossas condições de vida. Este livro pretende, assim, levar para além dos muros da academia uma reflexão interdisciplinar e transgredir um pouco as normas e regras do academicismo, e também levar a informação científica aonde ela é, mais

do que nunca, necessária. Assim, para saber mais sobre o pensamento desse revolucionário psicólogo que criou na *troika* russa uma psicologia do homem concreto é que se produz este livro. Sempre com uma profunda crítica ao modelo hegemônico da psicologia, apelando para a base material da vida em sociedade e sua concretude ontológica.

Trabalhar com os grupos coletivos de leitura ocupou minhas preocupações nos últimos anos e representa, ao mesmo tempo, uma ruptura com a Psicologia e uma continuidade, à medida que demonstra o interesse de diferentes áreas do conhecimento científico sobre as “Obras escogidas” de Vygotsky, somente há pouco vindas ao Brasil. A verstatilidade do autor já há muito deixa suas marcas no terreno da educação e da saúde, e agora o apresentamos também influente na área das tecnologias, nas engenharias e nas ciências exatas.

Dentre as muitas correntes de pensamento contemporâneo da Psicologia, a teoria histórico cultural e o legado de Vygotsky é, sem dúvida, um dos autores que mais tomou tempo e reflexão em toda a minha existência e de muitos de meu alunos. Mas essa proximidade com uma psicologia social não foi comum ou natural, uma vez que existiam poucos livros de acesso aos textos originais da teoria, metodologia e epistemologia que orientam o trabalho de Vygotsky. Foi, antes, um constante retomar de sua obra, desde o pensamento e a linguagem, até a construção social da realidade. É, portanto, um autor que nos auxilia no processo de pesquisa e de desenvolvimento do interesse na resolução de problemas concretos que podem ser vistos nos trabalhos aqui apresentados, nesta pequena introdução ao livro.

No primeiro capítulo, *A expressão emocional e o processo de supervisão técnica*, podemos observar a Psicologia que forma e informa e que também precisa saber ouvir antes de se expressar. Desse modo, aprender a ouvir se torna o grande instrumento de trabalho do psicólogo, agora ampliado na pandemia para a escuta ativa de milhares de pessoas.

No capítulo *O brincar no serviço de convivência fortalecimento de vínculos na Perspectiva Histórico-Cultural* podemos observar que talvez o

primeiro passo seja compreender exatamente a construção da realidade, que nos é tão cara nessa época do Coronavírus – de que realidade estamos falando? Por que existe dentro de nossa política pública a necessidade de fortalecer vínculos entre as pessoas? Esses conceitos passam por muitas interpretações de autores brasileiros de diferentes matrizes teóricas e, no caso da assistência social, a autora fala de Vygotsky a partir da Terapia Ocupacional.

Como a origem do pensamento de Vygotsky vem de sua formação no Direito e na literatura, talvez ele tenha algo a dizer sobre a aprendizagem e a educação matemática, como podemos observar no capítulo *Um olhar sobre o ensino de matemática a partir do enfoque sócio-histórico e dos afetos*. O texto reforça que é preciso pensar no professor como facilitador da aprendizagem na construção social dos sentidos e significados do aprender a Matemática, essa linguagem que também para muitos é esquecida.

A interdisciplinariedade está presente na teoria e no método. Muito longe de qualquer positivismo, Vygotsky apela para questionarmos a escola que temos e as escolhas que queremos fazer. Independentemente do sentido que essa vinculação possa vir a ter é preciso olhar para aqueles que passam pelo sistema de ensino, que são nossos alunos egressos. Aqui quem está lendo Vygotsky é uma profissional da área da Engenharia Civil, uma mulher que se pergunta sobre os egressos de nossa universidade pública, federal e gratuita, que pode ser lido no Capítulo *Os sentidos e os significados do trabalho: uma reflexão sobre a inserção profissional dos egressos de engenharia*.

Gostaria de enfatizar a dialética presente em seus escritos, sempre críticos ao problema da consciência na Psicologia e ao fato de a Psicologia nunca ter dado importância à consciência humana. Essa reflexão pode ser lida no Capítulo *O trabalho do corregente e a mediação em Vygotsky*, que discute a forma como o professor pode ser o mediador da aprendizagem.

Ao considerar o homem apenas como um produto de relações e interações entre estímulos provindos do meio, como mero produto de seus

impulsos e desejos de ordem muito primitiva e reptiliana, ou ainda ao abordar o ser humano, sempre apologizado e patologizado em condutas neuróticas e cindido, por certo a Psicologia – ou as psicologias, como ainda preferem alguns psicólogos – deixou de lado o ser humano concreto. É preciso questionar os múltiplos papéis sociais que nos angustiam na pandemia e a nossa subjetividade, permeada pelos papéis sociais que nos constituem, o que pode ser lido no Capítulo *A constituição da subjetividade da mulher-mãe: pontos para reflexão*.

O sujeito contido em seu pequeno *habitat* deve se refazer em sua construção relacional. Em um momento como este, de pandemia, é fundamental compreender mais uma vez que o ser humano jamais é um sujeito isolado: é um sujeito ativo e volitivo. Assim, é fundamental ler o Capítulo *Do sujeito em atividade ao professor em atividade de ensino: possibilidades de compreensão do estágio curricular supervisionado à luz da teoria da atividade*.

Assim também podemos compreender com a pandemia que o ser humano não está jamais isolado da trama de tecidos sociais que constituem a sua subjetividade e as formas que garantem a sua existência, como revela o Capítulo *O autodomínio da conduta em Vygostky e a autodeterminação coletivista em Petrovsky*. O texto nos remete a necessidade do desenvolvimento de uma autodeterminação que é muito importante no contexto da pandemia. Tal reflexão também indica a necessidade do protagonismo estudantil, que é abordada no Capítulo *Algumas considerações sobre significados e sentidos do protagonismo juvenil na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)*.

No entanto, talvez esse período de reclusão nos faça refletir um pouco mais sobre a nossa infância e as marcas infantis que ainda habitam nossa memória e nossa forma de ser, como revela o Capítulo *As funções mentais e sua construção histórico-social*. E talvez possamos resgatar essa criança, cujo único pedido é algum espaço para brincar e dar sentido à própria vida. Ainda que seja tecida por um único e fino fio, a vida pode surgir, viver e desenvolver-se. Mesmo que se prenda o corpo do homem, ou que este ser

habite a clausura por um período muito longo de sua existência, nossa maior fortaleza é a nossa capacidade criativa. Como sugere o Capítulo *A educação CTS e Psicologia Histórico-Cultural: possíveis enlacs*, os conceitos não surgem na mente das pessoas como ervilhas espalhadas em um saco. Eles não se situam um ao lado do outro ou sobre o outro, fora de qualquer vínculo e sem quaisquer relações.

No capítulo *A tecnologia da exclusão da arte* observa-se que a arte talvez seja o primeiro tear de nossa subjetividade; o carinho, o afeto, a emoção com a qual se tece a materialidade de nossa existência. A arte que vem conosco desde o paleolítico para representar o homem e a vida registrada nas cavernas nos leva a pensar o quanto podemos aprender a nos relacionar com a criatividade e a inteligência.

Aprender nesse período de enclausuramento demanda ser mais criativo e usar a sua inteligência pode significar transformar subjetividades e alterar sentidos e significados. O mais importante é notar que, com o tempo, nossas vaidades públicas se perdem. Ninguém mais tem certeza de quem está, de fato, atrás do espelho. Em nossas relações cotidianas, teríamos mais alguém para mirar nossa imagem? Acredito que sim; na sociedade do espetáculo, a imagem sempre pode falar mais do que as palavras. Mas seria isso uma realidade somente sobre a pandemia? Me parece, agora, que o véu foi retirado e vemos todos uns aos outros mais claramente.

A realidade extrema do capital parece algo muito claro em nossos olhos e mobiliza uma de nossas emoções mais primitivas perante o terror da pandemia: o medo. Vivemos o estado de alerta; a atenção constante à luz azul do computador é assunto que nossa própria imagem entorpece. Adultos que somos, dominamos nossas emoções; mas a criança de nosso primeiro tear insiste em surgir diante do espelho: será que penteio o cabelo? Como estarão me vendo por trás do espelho?

O que de fato tece em um nível mais profundo a subjetividade social seria talvez o poço de nossos desejos e caprichos mais infantis. Porém sabemos que Narciso morre afogado na própria imagem refletida na água;

assim, para sobreviver na pandemia, é mais importante cultivar virtudes do que os nossos vícios. Novamente surge o assunto da criança que, insegura e solitária em sua subjetividade individual, indica: “isso não é o real”. O que seria, portanto, real? No universo dos sentidos e significados, é simplesmente aquilo que é desejável; ou ainda, será que a “lei do princípio do prazer”, de que fala Freud, e que deforma todo o contexto? Afinal, vivemos mais nossos vícios do que nossas virtudes.

A lei e a ordem social do Coronavírus fazem repensar a nossa realidade, nossos valores e nossas esperança de vida. São conceitos sobre os quais cada um de nós se projeta no mundo e elabora o mundo a seu modo, à sua imagem e semelhança, talvez como pequenos deuses descrentes de sua finitude? Nossa vivência do mundo, dividido em categoria real e mundo virtual, está sucumbindo – ou, ao menos, deveria sucumbir. Não existem, pois, duas almas, nem dois mundos e tampouco duas realidades. O real descolou; as imagens se descolaram da realidade, os conceitos já não têm mais seu potencial explicativo. Tudo que era já foi e nada será como antes.

A vida se impõe e a conclusão de querer continuar a viver – seja lá como for – é consequência lógica inevitável do próprio movimento do existir. A tese da pandemia atinge mais os menos favorecidos da sorte e não aqueles que não querem trabalhar. Seguindo o movimento centrífugo do capital, o social esmaga o biológico em suas condições básicas de existência. A falta de água e de ar, a falta de comida e de segurança alimentar são princípios que agem sobre a vida no planeta e que, seguindo a lógica capitalista extrema e hostil, começam a desabar sobre os fracos e oprimidos.

Ha que se pensar a partir de outro ângulo: não do ser de si e para si, mas do ser para o outro, que consiga entrar na perspectiva desse outro. Na pandemia o ser isolado e entregue a si mesmo se econtra com seu narcisismo - este que ainda reflete a nossa criança interior, que nunca chegaria à necessidade de qualquer tipo de pensamento lógico. O contato instantâneo e particular com a realidade da morte pode ou não influenciar

minimamente a orientação geral da vida e do comportamento sobre o resto da humanidade. O sujeito, em seu universo subjetivo e enclausurado em sua toca existencial do pensamento, não consegue atingir a adulez. Tudo gira em torno de um tipo de pensamento que, para Vygotsky, era dominado por um pensamento místico e mágico, um mito salvador, um messias ou uma vacina capaz de soltar as amarras da corrente de sua subjetividade estagnada.

A cada dia da pandemia uma palavra objetivamente corresponde a um número complexo que, para mim, simboliza o sangue de milhares de trabalhadores no mundo. Compreender o mundo a partir da perspectiva do outro é fundamental, mas essa compreensão só surge na relação entre as pessoas. A máquina já traz consigo um significado pronto e decodificado da realidade daquilo que se manifesta nos jogos, nos sistemas de computação e nos programas, que são incapazes de criar novas associações. A exigência de que tudo seja novo e seja uma nova vida (seja ela qual for) tem um nome, que pode ser considerado um efetivo conceito: *a palavra que vem antes do eu é o nós.*

A expressão emocional e o processo de supervisão técnica

*Anne Voss*¹

*Maria Sara de Lima Dias*²

1. Introdução

A supervisão técnica é um processo de trabalho em que há a contratação de um profissional externo que visa “fornecer subsídios teóricos, metodológicos, técnicos, operativos e éticos para a construção crítica e criativa de novas alternativas de intervenção aos trabalhadores [...] e elevar a qualidade do provimento dos serviços, programas, projetos” (Conselho Nacional de Assistência Social [CNAS], 2016, p. 2). A partir dessa atividade é possível auxiliar os processos de construção de trabalho, ampliando as possibilidades de atuação, como a construção de fluxos, a elaboração de materiais, a discussão de casos e o estudo de material, entre outros. O trabalho de supervisão pode ser entendido como instrumento para construção de novos saberes, que ultrapassa as condições técnicas ou burocráticas e possibilita que as discussões reconheçam o processo subjetivo e afetivo das relações, constituindo-se como um processo de mediação.

Na área social, a busca por processos de supervisão é relativamente recente e difere de outras áreas pela sua especificidade, que está diretamente relacionada a uma realidade concreta, e à atuação

¹ (UTFPR) - av.annevoss@gmail.com

² (UTFPR) - mariadias@utfpr.edu.br

interdisciplinar, tendo como principal objetivo a garantia de direitos e a proteção social. A supervisão técnica tem se constituído como estratégia para proporcionar uma atuação profissional que relacione o conhecimento teórico com as atividades práticas demandadas nessa área, que podem abarcar planejamento, realização de diagnósticos, análises situacionais, elaboração de projetos, orientação quanto a dificuldades da execução e intervenção social, entre outros (Kauchakje, 2008).

O trabalho interdisciplinar é caracterizado pela construção de um saber conjunto. Embora haja a divisão de tarefas, o processo de decisão é realizado por toda a equipe. A atuação na área social é ainda mais evidenciada, visto que não basta processos altamente burocratizados e com fluxos estabelecidos; há um fator interpessoal no processo de decisão crucial no momento do atendimento. As decisões – orientações, encaminhamentos, ações – devem ser pensadas a partir de um embasamento teórico único para os profissionais. Entretanto, questões pessoais e subjetivas que estão relacionadas a diversos fatores, como o vínculo entre o profissional e a pessoa atendida, a urgência da situação, outras possibilidades de ação anteriores e, principalmente, o modo como o profissional entende emocionalmente a situação, são de grande importância para essa tomada de decisão.

Partindo da experiência enquanto supervisora técnica com profissionais de nível superior e médio que atuam de maneira interdisciplinar na área social, foi possível identificar diversos aspectos no processo de construção do saber conjunto e da necessidade da expressão emocional dos envolvidos nesse processo.

Diante do exposto, este capítulo discute alguns aspectos sobre a expressão emocional no contexto de processo de trabalho, especialmente no contexto de supervisão. Entende-se esse processo como possibilidade de mediação entre pares e construção de saberes, tendo em vista que a emoção não é algo que deve ser tirado ou controlado, mas sim entendido como parte do processo.

2. Supervisão técnica

Apesar das diferenças conceituais que alguns autores sugerem entre os processos de assessoria, consultoria e supervisão, iremos considerá-las pelas suas semelhanças. Trata-se de formas indiretas de prestação de serviço, por uma pessoa ou um grupo aos órgãos governamentais, não governamentais e empresas privadas, a fim de problematizar determinada demanda (Crocco & Guttman, 2010; Goerck & Vicari, 2004; Matos, 2009). O objetivo é identificar e investigar problemas que concernem à política, à organização, aos procedimentos e aos métodos da organização, indicando estratégias e opções adaptadas aos problemas institucionais que são apresentados para seu trabalho, de acordo com a experiência e o conhecimento na área do supervisor. Este irá auxiliar nos processos de decisão; mas aqueles que contratam consultores e assessores, por sua vez, têm plena autonomia para decidir se aceitarão ou não suas proposições (Crocco & Guttman, 2010; Goerck & Vicari, 2004; Matos, 2009).

Crocco e Guttman (2010) relatam que, frente aos desafios enfrentados por instituições e organizações e à necessidade de reestruturação das organizações diante de novas demandas produtivas, há uma crescente busca por serviços especializados de assessores e consultores desde os anos 1990. A demanda é principalmente por serviços em administração financeira e mercadológica, produção, tecnologia da informação, gestão de pessoas, inovação, gerenciamento de mudanças, terceirização, atividades sociais e políticas.

Grande parte da produção teórica e prática disponibilizada sobre esse serviço é da área de administração de empresas, apresentando objetivos – como maximização do lucro – muito distantes do objetivo de um trabalho na área social que visa a promoção de direitos. Em vista disso, a atuação com a supervisão técnica na área social deve ser precedida por momentos de reflexão conceitual, para que a estratégia não apresente incoerência entre meios e finalidades, objetivos e resultados (Matos, 2009). Ou seja, independentemente dos motivos pelos quais se contratou o serviço de

supervisão técnica, é importante ponderar a respeito dos objetivos dessa solicitação, das reais possibilidades de atuação e do relacionamento dessas demandas com os pilares constitucionais da proteção social e da garantia de direitos.

A busca por esse tipo de trabalho abarca tanto necessidades e dificuldades, quanto dúvidas e questões a serem repensadas. Implica, portanto, na compreensão de que a atividade de supervisão auxilia em diversos aspectos, inclusive sugerindo estratégias para situações que não pareçam claras para a equipe, mas que o olhar externo consegue captar (Matos, 2009). Sua principal função consiste em instrumentalizar a equipe, apresentando características para ampliar as possibilidades de ação profissional, ultrapassando discussões superficiais e externas às atividades da organização. Essa atuação pode permitir que a equipe construa uma prática mais articulada aos seus objetivos, priorizando demandas, atividades e ações essenciais, encarando as falhas reais para mitigar e superar dificuldades (Vasconcelos, 1998).

Assim como afirma Matos (2009), não cabe ao profissional contratado definir o que é mais importante para a organização. O poder decisório é do gestor; compete à equipe definir a linha estratégica a seguir. Cabe ao supervisor, portanto, reconhecer que nem sempre sua indicação será aceita pelos profissionais que fizeram a contratação, visto que sua função não é de execução, mas sim de proposição. Igualmente, a prestação desses serviços compreende o estabelecimento de estratégias conjuntas a fim de construir, a partir da participação dos integrantes da equipe, os processos mais relevantes, os quais devem ter plena autonomia para tomar a decisão de executar ou não o que foi proposto. Para o sucesso da relação entre contratante e contratado, em benefício do programa/projeto, o contratado não deve omitir seu posicionamento sobre os resultados de seu trabalho; faz parte de sua atuação argumentar e discutir seus achados, pois sua atuação deve promover a reflexão (Gomes, 2015; Matos, 2009).

Os serviços prestados por supervisores – assim como por consultores e assessores – têm possibilitado novas estratégias de atuação profissional

que saem do nível de atuação direta com a população ou da execução de políticas públicas, para um processo de disseminação de conhecimentos, exigindo que o profissional esteja fortemente embasado e qualificado para sua função, relacionando teoria e atividade nesse processo e objetivando a garantia de direitos (Gomes, 2015; Matos, 2009).

3. Emoção e trabalho

Tradicionalmente, as teorias psicológicas discorrem sobre emoção e razão de forma dicotômica – e até mesmo antagônica. Durante muito tempo, fortalecida pela dualidade cartesiana entre corpo e alma, a razão foi considerada como elemento superior; os afetos, considerados parte da alma, não poderiam ser objeto de estudos científicos (Leite, 2012).

As abordagens psicológicas passaram a discutir tais aspectos valorizando um em detrimento do outro e relacionando-os de forma meramente causal – ou de superioridade de uma sobre a outra. A título de exemplo, para Wallon, há uma alternância entre afetividade e inteligência, sendo que a primeira irá criar condições para o surgimento da segunda. Para a psicanálise freudiana, há uma submissão da razão pelos aspectos afetivos. Por volta do século XX, algumas correntes cognitivistas ganharam força na Psicologia, inserindo uma visão mais racionalista em detrimento da emoção (Souza, 2011). Dessa forma, estudos que vinculam trabalho e emoção irão partir de uma dessas perspectivas; grande parte dos que discutem aspectos do trabalho na Psicologia os inserem como aspectos da cognição e razão; separados, portanto, dos aspectos emocionais.

Artigos recentes que abordam a temática compreendem a emoção como algo adverso, que deve ser controlado no meio profissional e acadêmico. Partem do princípio de que há um processo de regulação emocional vinculado à adaptação do indivíduo ao contexto e que será utilizado para defendê-lo de situações indesejadas no processo de ajustamento social, preservando seu bem-estar (Rodrigues & Gondim, 2014).

Gondim et al. (2010) ressaltam que “a maneira como as emoções são interpretadas interferem na qualidade dos relacionamentos que estabelecemos socialmente com nítidas consequências para a emergência de conflitos, principalmente, no ambiente de trabalho” (p. 242). As questões apresentadas tanto pela organização quanto pela ocupação do cargo, ou as relações estabelecidas dentro desse contexto, podem acarretar uma dissonância emocional, pois nem sempre a emoção sentida pelo trabalhador é aquela que a organização demanda para que as metas sejam atingidas (Rodrigues & Gondim, 2014).

Autores que partem desse princípio entendem haver uma necessidade de desenvolver estratégias de regulação emocional no ambiente do trabalho que podem ser tanto superficiais – relacionadas ao controle de reações fisiológicas, supressão ou exaltação da emoção sentida e a dividir sua experiência emocional com terceiros posteriormente ao aparecimento da emoção, o que implicaria em uma habilidade com o contexto – quanto profundas, cujo objetivo é provocar uma mudança de sentimento, como evitar situações indesejadas e expressar intencionalmente um sentimento para modificar a situação e promover mudança cognitiva. Estas últimas dependem de um processo de mudança de atitude ao enfrentar a emoção, alterando o impacto emocional e consequentemente o bem-estar, sendo consideradas mais eficazes (Rodrigues & Gondim, 2014).

A partir dos estudos apresentados, percebe-se a necessidade de controle e regulação da emoção, a qual está relacionada a processos individuais ou mesmo ao recurso de compartilhar suas emoções, voltada ao bem-estar do indivíduo. A Psicologia Histórico-Cultural, por sua vez, irá discutir a temática da emoção por meio de outras estratégias.

3.1 Emoção para a Psicologia Histórico-Cultural

Vigotski (1983) realizou uma análise crítica sobre as teorias das emoções de Carl Lange e de William James. Suas teorias concluíram uma

determinação orgânica para a emoção, relacionada a reações instintivas e ao comportamento animal; ou seja, a emoção estaria vinculada a reações instintivas de fuga, defesa e ataque. Ambos os autores estudaram o assunto em laboratórios, de forma fragmentada, preocupados apenas na descrição fisiológica da emoção, resumindo-a a mudanças viscerais e desvinculada de outros processos psíquicos e dos aspectos da vida concreta (Costa & Pascual, 2012; Magiolino, 2010).

Por sua vez, Vigotski (1983) entende que explicar ou descrever as emoções a partir de uma natureza orgânica não é suficiente para discutir a diversidade de manifestações afetivas do ser humano, visto que há processos psicológicos característicos do desenvolvimento humano (Costa & Pascual, 2012). Assim, o autor busca outros experimentos – como os de Sherrington e Cannon – que demonstravam que a reação emocional em animais não deixava de aparecer mesmo em situações em que não havia mais conexões cerebrais com os órgãos internos. Além desses, outros estudos sobre patologias emocionais que demonstravam a dissonância entre o que a pessoa demonstrava e sentia sugeriam que, apesar de não haver representação da emoção, a sensação subjetiva era, de fato, experimentada pela pessoa (Vigotski, 1983).

Assim, Vigotski (1983) compreende a emoção para além dos processos reducionistas biologicamente determinados e da dicotomia entre corpo e mente, mas a partir de múltiplas dimensões. Como definem Costa e Pascual (2012): “assim, como funções psicológicas superiores, as emoções devem ser compreendidas em suas múltiplas dimensões, isto é, emergem de funções elementares (natureza orgânica), mas não se reduzem a essa, transformando-se na e pela interação com outras funções psicológicas tipicamente humanas” (p. 629).

Vigotski (1983) não exclui a natureza orgânica da emoção, mas a relaciona à dimensão psicológica e subjetiva e à combinação de relações no contexto vivencial e significativo do ser humano (Costa & Pascual, 2012; Magiolino, 2010). Assim como o pensamento e a linguagem são sistemas dinâmicos que interagem no psiquismo, o pensamento e a emoção

também são mutuamente afetados, modificando a consciência (Machado, Facci, & Barroco, 2011; Magiolino, 2010). A emoção influencia diretamente o modo como percebemos o mundo, orientando a atividade e o comportamento humano e apresenta tanto características de regulação dos estados internos – organização das reações – como de orientação da atividade humana e transformação da consciência (Magiolino, 2010).

Há uma função socialmente orientada e culturalizada; ou seja, as emoções se manifestam de diferentes maneiras dependendo da maneira como o indivíduo vive em sociedade, sua classe social, normas e valores, demonstrando seu caráter histórico e cultural (Machado et al., 2011; Magiolino, 2010). Assim, “as emoções são situadas em relação à história individual e social, passíveis de transformação e desenvolvimento; são funções superiores que partilham de componentes biológico-instintivos e histórico-sociais” (Machado et al., 2011, p. 653).

A partir de tais considerações é possível identificar que, para a teoria histórico-cultural, há uma relação de complementariedade indissociável entre emoção e razão, ambas compreendidas como funções mentais vinculadas à singularidade dos sujeitos e aos sentidos e significados da emoção para cada pessoa, dentro de determinado contexto e cultura (Leite, 2012; Souza, 2011).

Diferentemente das teorias mais racionalistas, para a Psicologia Histórico-Cultural a emoção não é entendida como algo orgânico a ser controlado, previsto ou direcionado. Há um sentido mais amplo que a retira de um campo meramente individual e orgânico para uma função superior. O indivíduo tem papel ativo no funcionamento psicológico, pois, a partir das experiências vivenciadas e das práticas culturalmente estabelecidas, há uma atribuição de sentidos e significados em que as relações sociais concretas e a mediação têm papel fundamental (Leite, 2012).

Vygotski (1991) compreende que, a partir da atividade mediada e do uso de instrumentos, as possibilidades de atividade são ampliadas e as operações psicológicas são modificadas.

A grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação. (Vigotski, 1991, p. 134).

A mediação pode ser entendida como um processo interno não linear que, a partir da interação com o ambiente e a cooperação entre os pares, possibilita alcançar formas cada vez mais complexas de suas funções superiores – pensamento, emoção, atenção voluntária, dentre outras. Assim, o indivíduo tem a possibilidade de recriar a realidade, ampliando suas capacidades subjetivas e sua própria consciência (Zanolla, 2012).

4. Considerações finais: supervisão técnica, emoção e mediação

Retomando o conceito de supervisão técnica, Vasconcelos (1998) discute que esse é um processo que instrumentaliza a equipe, amplia as possibilidades de ação profissional e ultrapassa discussões superficiais e externas às atividades da organização.

Ao conceituar a supervisão técnica, as teorias partem de uma perspectiva racionalizante dessa atividade – muitas delas advêm da administração de empresas –, instruindo-a a se restringir apenas aos processos de trabalho técnico. Crocco e Guttmann (2010) sugerem que esse profissional deve possuir alguns atributos relacionados a aspectos comportamentais, de habilidade, conhecimentos específicos e experiência. A atuação deve ser o menos parcial possível, no sentido de não ser afetivamente personalizada ou restringida por concepções limitantes, pois precisa auxiliar os processos de decisão.

Entretanto, a atuação na área social não depende apenas de conhecimentos técnicos e seu objetivo não é exatamente quantificável, mas relacional, visando a garantia de direitos. Esse diferencial do trabalho social exige tanto disposição técnica quanto emocional dos profissionais

que irão trabalhar diretamente com as mazelas humanas. Assim, as questões emocionais são intrínsecas ao processo de trabalho na área social.

A supervisão tem, como papel fundamental, ser um instrumento para a construção de novos saberes; cabe, então, entender a emoção como parte do processo de construção dessa prática profissional. A discussão conjunta sobre as emoções envolvidas no processo de trabalho permite o reconhecimento das subjetividades relacionadas a ele – tanto profissionais quanto situacionais e, principalmente, do público-alvo da atuação.

Ao permitir que as emoções sejam pensadas e discutidas dentro da supervisão, aspectos como razão e emoção, subjetividade e intersubjetividade, fatores objetivos e relacionais são entendidos como complementares (Souza, 2011) e devem ser considerados nos processos de decisão, tanto quanto o estabelecimento de fluxos e a elaboração de materiais, por exemplo.

Aos olhos da Psicologia Histórico-Cultural, o objetivo de discutir os aspectos emocionais não visa a proposição de estratégias de como superar – prever ou direcionar – as emoções sentidas durante os atendimentos, mas reconhecê-los como parte do processo, proporcionando sentido e significado ao processo de trabalho. Ou seja, a emoção passa a ter um sentido pessoal para cada profissional e um significado construído e partilhado dentro de um sistema de relações objetivas (Souza, 2011).

Diante dessa teoria, a supervisão passa a ser entendida enquanto atividade mediada entre os processos de trabalho e o trabalhador. De acordo com Vasconcelos (1998), o supervisor irá instrumentalizar a equipe, ampliando suas possibilidades de ação e promovendo discussões articuladas entre eles para a construção de um processo de trabalho prático condizente com os objetivos. Ou seja, ele exerce uma função de instrumento, “como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (Vigotski, 1991, p. 62).

A partir da atividade mediada, o indivíduo apropria-se das práticas culturalmente estabelecidas e passa a construir formas de pensamento que

o auxílio nos processos decisórios. Há, portanto, uma relação de unidade entre o processo de reflexão e de ação, diminuindo a distância entre teoria e prática (Emiliano & Tomás, 2015).

A partir da Psicologia Histórico-Cultural, é possível construir uma perspectiva relacional da supervisão técnica na área social. Há um processo não linear de construção de saberes no qual que as discussões permeiam diversos aspectos da atuação, que não é apenas técnica ou teórica, mas está inter-relacionada aos aspectos emocionais e também é foco das discussões.

O papel do supervisor é promover processos de discussão, ou seja, mediar os diferentes aspectos e pontos de vista, compreendendo que discutir todos esses elementos proporciona mudanças qualitativas no processo de trabalho e tomadas de decisão mais conscientes.

Referências

- Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) (2016). *Resolução nº 6 de 13 de abril de 2016*. Estabelece parâmetros para a Supervisão Técnica no âmbito do Sistema Único de Assistência Social – SUAS, em consonância com a Política Nacional de Educação Permanente do SUAS – PNEP/SUAS. Brasília, DF: CNAS.
- Costa, A. J. A., & Pascual, J. G. (2012). Análise sobre as emoções no livro Teoría de las emociones (Vigotski). *Psicología & Sociedad*, 24(3), 628-637. doi: 10.1590/S0102-71822012000300016
- Crocchio, L., & Guttmann, E. (2010). *Consultoria empresarial*. 2 ed. São Paulo: Saraiva.
- Emiliano, J. M., & Tomás, D. N. (2015). Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 59-72. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>>
- Gondim, S. M. G., Estramiana, J. L. A., Luna, A. F., Souza, G. C., Sobral, L. C. S., & Rego, C. A. B. (2010). Emoções e trabalho: estudo sobre a influência do *status* e do sexo na

atribuição de afetos. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(2), 241-258. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v13n2/v13n2a07.pdf>>

Goerck, C., & Viccari, E. M. (2004). Assessoria: processo de trabalho do Serviço Social. *Textos & Contextos*, 3(1). Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/fass/ojs/index.php/fass/article/view/990>>

Gomes, M. R. B. (2015). Consultoria social nas empresas: entre a inovação e a precarização silenciosa do Serviço Social. *Serviço Social e Sociedade*, 122, 357-380. doi: 10.1590/0101-6628.027

Kauchakje, S. (2008). *Elaboração e planejamento de projetos sociais*. Curitiba: Iesde.

Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 22(2), 355-368. doi: 10.9788/TP2012.2-06

Machado, L. V., Facci, M. G. D., & Barroco, S. M. S. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647-657. doi: 10.1590/S1413-73722011000400015

Magiolino, L. L. S. (2010). *Emoções humanas e significação numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: um estudo teórico da obra de Vigotski* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Matos, M. C. (2009). Assessoria, consultoria, auditoria e supervisão técnica. In Conselho Federal de Serviço Social (CFESS, Org.), *Serviço social: direitos sociais e competências profissionais* (pp. 594-612). Brasília: CFESS/ABEPSS.

Rodrigues, A. P. G., & Gondim, S. G. (2014). A expressão e regulação emocional no contexto de trabalho: um estudo com servidores públicos. *Rev. Adm. Mackenzie*, 15(2), 38-65. doi: 10.1590/S1678-69712014000200003

Souza, M. T. C. C. (2011). As relações entre afetividade e inteligência no desenvolvimento psicológico. *Psic.: Teor. e Pesq.*, 27(2), 249-254. doi: 10.1590/S0102-37722011000200005

Vasconcelos, A. M. (1998). Relação teoria/prática: o processo de assessoria/consultoria e o Serviço Social. *Revista Serviço Social Sociedade*, 56, 1-24. Disponível em: <<http://www.ts.ufr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-016-071.pdf>>

Vigotski, L. S. (1983). Obras *Escogidas VI*. Herencia científica. Madrid: Machado Livros.

Vigotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

Zanolla, S. R. S. (2012). O conceito de mediação em Vigotski e Adorno. *Psicologia & Sociedade*, 24(1), 5-14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v24n1/02.pdf>>

O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos na perspectiva histórico-cultural

*Fernanda Henriques Alonso e Santos*¹

*Maria Sara de Lima Dias*²

1. Introdução

A proposta deste capítulo é refletir sobre o papel do brincar nas ações previstas na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), vigente no Brasil desde 2004, mais especificamente no Serviço de Convivência e fortalecimento de Vínculos para crianças de 6 a 15 anos em situação de vulnerabilidade e risco social³, sendo esta uma das modalidades de serviços da proteção social básica prevista na PNAS (Brasil, 2009, 2013, 2016).

Para tanto, o estudo fundamenta-se teoricamente na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Lev Vygotsky e seus apontamentos acerca do desenvolvimento infantil e o papel do brincar nesse processo (Oliveira, 1997; Veer & Valsiner, 2009; Vygotsky, 1989, 2000, 2013, 2018). Realizou-

¹ (UTFPR) - fer.alonso.santos@gmail.com

² (UTFPR) - mariadias@utfpr.edu.br

³ A PNAS aponta como público-alvo da proteção social básica pessoas e famílias “em situação de vulnerabilidade social, decorrente da pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos” a partir da definição de vulnerabilidade e risco social como situações que ocasionem a “perda ou fragilidade de vínculos de afetividade [...]”; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social” (Brasil, 2013, p. 33).

se também a leitura dos documentos norteadores dos serviços da PNAS e legislações relacionadas, buscando demonstrar o que se espera do brincar nesse contexto, estabelecendo uma dialogia com a fundamentação histórico-cultural.

Inicialmente são apontados os fundamentos teóricos acerca do desenvolvimento infantil, do brincar e seu papel no desenvolvimento da criança. Em seguida, são apresentados alguns marcos históricos da assistência social a criança no Brasil até a implantação das ações previstas no SCFV e a temática do brincar e do lazer nesse contexto. Por fim, apontam-se reflexões acerca do que se espera no SCFV e a fundamentação teórica sobre o papel do brincar a partir da perspectiva histórico-cultural.

2. Desenvolvimento infantil e brincar na perspectiva histórico-cultural

A compreensão do desenvolvimento humano como resultante de um processo histórico-cultural é um legado da obra de Vygotsky, que aponta, em seus estudos, que o desenvolvimento humano se dá em um processo decorrente de eventos interacionais que surgem durante o desenvolvimento, no qual o brincar se constitui como uma ação espontânea da criança (Vygotsky, 1989, 2000, 2013, 2018).

Vygotsky questiona a ideia de maturação biológica – ou maturação natural da criança – e indica que o desenvolvimento se dá no processo de interação social e experiências vivenciadas. Há, portanto, na perspectiva histórico-cultural, uma valorização dos aspectos interacionais no desenvolvimento infantil e do jogo de imitação como importante mediador desse processo, desde antes da fala (Vygotsky, 2013).

O cérebro humano se desenvolve com uma enorme plasticidade, o que significa que temos uma grande capacidade de adaptação. O desenvolvimento cerebral ocorre por meio do processamento de estímulos que, quando suficientemente fortes ou repetitivos, influenciam as modificações cerebrais. Desse modo, “o cérebro não é apenas um órgão

que conserva e reproduz experiências, mas também as recombina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (Vygotsky, 2018, p. 15).

Vygotsky (2013) afirma que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores ocorre por meio do processo de desenvolvimento histórico. Na criança, a percepção não se desenvolve como continuação direta, como observado em outros animais, mas dá um salto de forma histórica na evolução psíquica. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é muito mais complexo que um simples ato psicofisiológico natural; trata-se de um processo em que a linguagem representa o principal meio de percepção, separando elementos isolados, superando a estrutura natural do campo sensorial e aparentemente formando novos centros estruturais. Assim, com a utilização de instrumentos, ocorrem mudanças para novas formas de comportamento que desempenham papel decisivo no desenvolvimento da criança, em um processo de desenvolvimento que é cultural e que resulta na superação das formas primitivas do comportamento, o que constitui premissa necessária para desenvolver todas as funções específicas superiores do homem (Vygotsky, 2013).

Para Vygotsky a brincadeira representa, no desenvolvimento da criança e de sua capacidade criadora, o eco de suas experiências; porém, sua reprodução não é somente imitação, mas uma reelaboração das vivências experimentadas. Em cada estágio de desenvolvimento da criança, essa manifestação está mais relacionada ao acúmulo de experiências do que ao desenvolvimento etário (Vygotsky, 2018).

2.1 O papel do brincar no processo de desenvolvimento da criança e do adolescente

A importância do ato de brincar na construção do conhecimento e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais da criança já é há muito discutida por estudiosos da área da saúde, da educação e da sociologia (Huzinga, 2000; Parham, 2000; Vygotsky, 1989).

No campo da Ciência da Ocupação Humana, autores da área da Terapia Ocupacional definem o brincar enquanto principal ocupação na infância e a forma ativa pela qual a criança interage ativamente em seu meio social como sujeito que age, transforma e é transformado por ele. O brincar é compreendido como a ação mais cotidiana de qualquer criança; assim, independentemente do local em que vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte, todas as crianças brincam (Parham, 2000; Rezende, 2009).

Ao brincar a criança explora seu mundo interior, ao mesmo tempo em que descobre e experimenta elementos externos a si; além disso, exercita a socialização e incorpora importantes elementos para a aquisição de habilidades e qualidades fundamentais para seu desenvolvimento físico e mental. As experiências lúdicas, os jogos e as brincadeiras são de grande importância na constituição e no desenvolvimento do ser humano, funções que são reconhecidas nos campos da Educação e da Sociologia (Cerisara, 2002; Huzinga, 2000; Parham, 2000; Rezende, 2008, 2009; Santa Clara, Camargo, & Peroza, 2017; Vygotsky, 1989). A Sociologia, inclusive, aponta visões históricas sobre a infância e o papel da criança na sociedade (Ariés, 1978; Huzinga, 2000).

Além de ser parte essencial da natureza da criança (Huzinga, 2000), o brincar oportuniza experiências que favorecerão o desenvolvimento de processos cognitivos, emocionais e sociais que estão em formação e de outros que serão completados. Não há dúvida de o quanto vivenciar brincadeiras e explorar brinquedos influencia o desenvolvimento da criança; é através das brincadeiras que ocorrem as maiores aquisições na infância (Vygotsky, 1989).

A ação de brincar, de acordo com os estudos de Vygotsky (1989), representa a atividade pela qual a criança vai se apropriando da cultura na qual está inserida; nesse sentido, o brincar tem íntima relação com o desenvolvimento humano. O autor aponta as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e ressalta que o processo de aprendizagem ocorre muito antes de as crianças serem introduzidas na aprendizagem escolar

formal. Para o autor, a brincadeira representa o desejo satisfeito, originado dos desejos insatisfeitos da criança; assim, o ato de brincar tem intrínseca relação com o desenvolvimento infantil, especialmente na idade pré-escolar, uma vez que a ação da criança na brincadeira proporciona o maior avanço na capacidade cognitiva. Por meio do brinquedo a criança se apropria do mundo real, domina conhecimentos, se relaciona e se integra culturalmente. Na brincadeira a criança começa a agir, interagir e aprender no meio social, internalizando as realidades sociais e culturais de onde está inserida.

Vygotsky (1989) destaca que, ao brincar, a criança consegue ir além de seu comportamento habitual, atuando em um nível superior ao que ela realmente se encontra. Ao brincar e criar uma situação imaginária, a criança pode assumir diferentes papéis: ela pode se tornar um adulto, outra criança, um animal, ou um herói televisivo; pode mudar o seu comportamento e se comportar como se fosse mais velha do que realmente é, pois, ao representar o papel de mãe, por exemplo, ela seguirá as regras de comportamento maternal e procurará agir como uma mãe age.

Para Vygotsky (1989), a brincadeira cria uma nova forma de desejos na criança. Aprende-se a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras, em um processo de aprendizagem que se configura na transformação das funções mentais básicas em funções mentais superiores, através da apropriação e internalização de signos e instrumentos em um contexto de interação no qual as maiores aquisições, no futuro, se tornarão seu nível básico de ação real e moral.

O prazer também pode ser reconhecido como um elemento presente no ato de brincar; entretanto, a ação de brincar não pode ser definida somente pelo prazer que a atividade lúdica dá à criança, pois ela pode ter mais prazer em outras atividades. Além disso, algumas vezes o brinquedo envolve desprazer; por exemplo, uma brincadeira que pode ser interessante a uma criança de três anos pode não despertar interesse a

uma criança de seis anos ou mais. Isso ocorre porque a brincadeira não é uma atividade estática: ela evolui e se modifica à medida que a criança cresce (Vygotsky, 1989).

Portanto, a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil na qual o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares em uma situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos, além do uso planejado de instrumentos (brinquedos e outros materiais na brincadeira). Brincando, as crianças recriam o mundo e refazem os fatos – não para mudá-los ou simplesmente para contestá-los, mas para adequá-los aos filtros de sua compreensão. O brincar assume, pois, duas facetas: a do passado, através da resolução simbólica de problemas não resolvidos; e a do futuro, na forma de preparação para a vida.

Como principal ocupação humana da infância a brincadeira é, primordialmente, a forma pela qual a criança começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa; e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem à cultura na qual está inserida, tendo em vista suas condições concretas de vida e o lugar que ocupa na sociedade. É na criança pequena, muito antes até da fase pré-escolar, que o brincar torna-se a atividade principal da criança e se caracteriza como uma atividade cujo motivo reside no processo e não no resultado da ação. A atividade da criança não conduz a um resultado que satisfaça suas reais necessidades; ou seja, o alvo da brincadeira não consiste em chegar a um resultado final – como montar corretamente uma cidade de blocos –, mas sim na vivência, na experiência e no valor dela para a aquisição de habilidades (Rezende, 2008; Vygotsky, 1989).

Esses apontamentos teóricos refletem-se nas políticas públicas que valorizam o papel do brincar na infância. No campo da assistência social, percebe-se o favorecimento da implantação de ações, serviços e espaços públicos que oportunizam a exploração do brincar e do lazer na infância.

Dentre eles está o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, preconizado na Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), vigente no Brasil desde 2004 (Brasil, 1990, 2009, 2014).

3. Um breve resgate histórico da assistência social à criança e adolescente no Brasil

No Brasil, as questões relacionadas à infância foram “recorrentes nos contextos de rápida industrialização e desenvolvimento urbano acelerado”, sendo as crianças incluídas nas discussões sobre as condições de vida no contexto do capitalismo emergente, nas quais eram comuns situações de exploração do trabalho infantil, abandono e “mendigagem” de crianças, sujeitas ao favor social (Alvim & Valladares, 1988 p. 3).

A articulação entre a assistência de caráter filantrópico, as tecnologias científicas inovadoras e a elaboração, proposta e reivindicação de políticas públicas específicas para a assistência e proteção à infância são abordadas por pesquisadores como Moncorvo Filho (1927) e Irene Rizzini (2008), que enfatizam o desenvolvimento da rede de proteção e atenção à infância no Brasil, caracterizada por uma reorganização da assistência pública e do papel do Estado no campo da infância. Assim, o aspecto de favor e misericórdia das ações de proteção à infância foi, aos poucos, sendo substituído por ações de caráter científico e social (Moncorvo Filho, 1927).

Segundo Rizzini (2008), inúmeros capítulos, artigos e incisos registraram detalhes da regulamentação da assistência e proteção à infância delinquente e abandonada no Brasil, no período de 1923 a 1927. A década de 1920 foi marcada pelo estabelecimento das sistematizações e disposições jurídicas que direcionaram medidas tutelares no campo do Direito, com dois marcos à época: a criação do primeiro Juízo Privativo de Menores Abandonados e Delinquentes da Cidade do Rio de Janeiro em 1924 e a promulgação de leis que culminaram com a criação do Código de

Menores em 1927, precursor do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990).

A mudança de mentalidade se intensificou no século XX de maneira globalizada, dando origem à maior visibilidade da criança e a um conjunto de convenções internacionais que os países foram, ao longo dos anos, assumindo e transformando em leis e normas. Sem o intuito de esgotá-los, é importante destacar aqui os principais marcos: em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Comitê de Proteção da Infância; em 1924, a Declaração dos Direitos da Criança (Genebra) pela Sociedade das Nações Unidas; em 1946, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); em 1949, a Convenção de Genebra; em 1959, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU, instituindo os princípios fundamentais nos quais os Estados devem basear suas ações para infância; em 1979, o Ano Internacional da Criança, proclamado pela ONU; em 1989, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC), que reconheceu a individualidade e personalidade de cada criança e os direitos de provisão e proteção presentes nos documentos anteriores, destacando também o direito de participar com a sua opinião (informada, livre e protegida) nos assuntos que lhe dizem respeito (Soares, 2005).

No Brasil, em resposta às inúmeras mudanças políticas pelas quais o país atravessava, a Constituição Federal de 1988 indica a necessidade de adequação das políticas públicas aos princípios democráticos; finalmente, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) substituiu o Código de Menores. A partir da Constituição de 1988, com a garantia dos direitos sociais, os anos 1990 são marcados por mudanças na sociedade brasileira, com a reorganização da assistência tendo como características a interdisciplinaridade e a mobilização da sociedade civil, a participação dos trabalhadores, o fortalecimento dos movimentos sociais urbanos e mobilizações em prol dos idosos, da pessoa com deficiência, das pessoas em situação de exclusão de bens ou de direitos e em prol da infância e da juventude (Galheigo, 2016).

Em 1993 a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) regulamenta esse aspecto da Constituição e estabelece normas e critérios para organização da assistência social como direito, com definições legais, normativas e critérios próprios (Brasil, 2009).

A partir de 2003 o governo brasileiro toma a iniciativa de estabelecer uma “rede de proteção e promoção social, de modo a cumprir as determinações legais”; dentre essas iniciativas, é instituída em 2004 a Política Nacional da Assistência Social (PNAS). Em 2005 ocorre a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), com o intuito de interromper a fragmentação que até então marcava os programas e ações do setor, instituindo políticas públicas de assistência social com universalidade no território brasileiro e a transformação efetiva da assistência social em direito (Brasil, 2013).

Em 2009, o então denominado Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Assistência Social divulgam a Tipificação Nacional dos Serviços Sócio Assistenciais que define os serviços, papéis e produtos do SUAS (Brasil, 2014).

PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA		<ol style="list-style-type: none"> 1. Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF); 2. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; 3. Serviço de Proteção Social Básica no Domicílio para Pessoas com Deficiência e Idosas.
PROTEÇÃO SOCIAL ESPECIAL	Média Complexidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias Individuais (PAEFI); 2. Serviço Especializado em Abordagem Social; 3. Serviço de proteção social a adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de Liberdade Assistida (LA) e de Prestação de Serviços à Comunidade (PSC); 4. Serviço de Proteção Social Especial para Pessoas com Deficiência, Idosas e suas Famílias; 5. Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua.
	Alta Complexidade	<ol style="list-style-type: none"> 6. Serviço de Acolhimento Institucional; 7. Serviço de Acolhimento em República; 8. Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora; 9. Serviço de proteção em situações de calamidades públicas e de emergências.

Figura 1. Tipificação nacional dos serviços sócio assistenciais: quadro de níveis de proteção social e serviços previstos na PNAS. Fonte: Brasil (2014, p. 10).

3.1 O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

A implantação do ECA forneceu diretrizes para a PNAS, no que se refere à atenção e proteção da criança e do adolescente, possibilitando o desenvolvimento de ações de assistência às crianças e adolescentes em serviços que promovessem acolhimento, participação social, convívio e desenvolvimento de potencialidades específicas. A partir da PNAS, da implantação do SUAS e da tipificação dos serviços ofertados para o público infanto-juvenil, destaca-se o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de 6 a 15 anos, que se configura como “espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo” (Brasil, 2014, p. 22).

De acordo com a Norma de Operação Básica do SUAS e a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais, o SCFV para crianças e adolescentes pode ser ofertado por organizações governamentais ou não governamentais:

Os serviços de proteção social básica serão executados de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e em outras unidades básicas e públicas de assistência social, bem como de forma indireta nas entidades e organizações de assistência social da área de abrangência dos CRAS. (Brasil, 2009, p. 33).

E ainda:

O SCFV pode ser ofertado no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, desde que este tenha espaço compatível para tal [...]. Também pode ser realizado em Centros de Convivência – que são unidades públicas ou unidades vinculadas a entidades de assistência social, devidamente inscritas no Conselho de Assistência Social do município ou Distrito Federal. (Brasil, 2016, p. 23).

O SCFV constitui uma medida de proteção e prevenção do trabalho infantil, sendo uma alternativa para a inserção de crianças e adolescentes

retiradas do trabalho. Porém é importante ressaltar que, conforme descrição do Caderno de Orientações Técnicas para o SCFV para Crianças de 6 a 15 anos (Brasil, 2010), o serviço “não é exclusivo para crianças e adolescentes retirados do trabalho infantil, mas deve incluí-los com prioridade absoluta” (p. 46).

Afinal, qual é a concepção de convivência e fortalecimento de vínculos presente no SCFV da atual política pública? O direito. Cabe ressaltar que a segurança de convívio é um direito reconhecido pelo ECA (Brasil, 1990). A convivência e o vínculo são apresentados, no documento norteador do SCFV, como atributos da condição humana e da vida moderna que se desenvolvem entre os sujeitos nas experiências sociais que vivenciam (Brasil, 2017).

Sem dúvida, trata-se de uma concepção de convivência e participação social como direito garantido; assim, as ações previstas são de caráter preventivo. Essa reflexão está embasada na compreensão expressa no objetivo geral da proteção social básica, da qual o SCFV faz parte: “a proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco [...], por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (Brasil, 2009, pp. 32; 38).

Assim, parte-se da ideia de que as ações do SCFV precisam tornar mais fortes suas relações no âmbito da família, da vizinhança e das associações coletivas de representação, apropriando-se ativa e participativamente de seus lugares de vivências e circulações. Ou seja, a concepção do serviço aqui descrito é a segurança do convívio e participação social enquanto direito garantido, considerando a dimensão relacional do convívio de acordo com o ciclo de vida (Brasil, 2017).

Nesse aspecto a PNAS rompe com o assistencialismo, ultrapassando a compreensão da proteção social como mera provisão e ampliando os serviços para além da tradicional transferência de renda e acolhimento tutelar, incluindo ações preventivas e antecipatórias a situações de risco social que produzem vulnerabilidades. A vulnerabilidade do campo

relacional é reconhecida e compreendida no contexto da proteção social como situações de preconceito, isolamento, conflitos familiares e geracionais e violência doméstica (Brasil, 2017).

A concepção de fortalecimento de vínculos, no âmbito da proteção básica de assistência social, caracteriza um desafio relevante que contribui ao entendimento de que lidar com tais vulnerabilidades é uma responsabilidade pública e que

[...] uma política que busca combater desigualdades e promover o desenvolvimento humano tem um papel central nesse diálogo, pois o trânsito do ambiente individual para o social é a raiz fundante da política pública que exige seu distanciamento da mediação da benemerência ou da caridade. (Sposati, 2009, p. 27).

Essa perspectiva de proteção social exige mudar o foco de atenção para as situações e ações preventivas, reconhecendo que o termo desproteção “destaca o usual sentido de ações emergenciais, historicamente atribuído e operado no campo da assistência social. A proteção exige que se desenvolvam ações preventivas” (Sposati, 2009, p. 21). Sposati (2009) sintetiza a conceituação que delinea a convivência e o fortalecimento de vínculos no escopo da PNAS, compreendendo a convivência como forma e vínculo como resultado do SCFV.

4 Considerações finais

Convivência e vínculo são descritos nos documentos norteadores do SCFV como possibilidades de experimentar a igualdade, experienciar afeto e sensibilidade criativa, e como uma oportunidade de vivenciar eticamente a solidariedade (Brasil, 2017).

O SCFV está embasado na compreensão de que o sujeito se constitui na relação com o outro e passa a dispor, por meio dessa relação, das conexões estabelecidas por outras pessoas, sendo relevantes as formas de intervenção que promovam encontros que mobilizam pessoas, provocando transformações mútuas nos pares sociais. Outro destaque está

na valorização do contexto histórico dessa construção, pois as condições objetivas de vida interferem diretamente sobre a forma como as pessoas se constituirão como sujeitos sociais – ou seja, nas escolhas que farão ao produzir e reproduzir a vida social (Brasil, 2017). Essas concepções podem ser percebidas nas leituras do referencial teórico de Vygotsky acerca do desenvolvimento da criança (Vygotsky, 1989).

O processo de socialização e formação da cidadania é concebido no SCFV como um aspecto da vida humana que se inicia em tenra idade, inicialmente com o grupo familiar, a partir do qual a criança se apropria de valores sociais e culturais que circulam nesse ambiente e tem um contato inicial com formas de compreender o contexto social do qual faz parte. Posteriormente a criança passa a se relacionar com seus pares, através de brincadeiras e jogos e da escolarização formal, sendo para as crianças uma experiência de descoberta de seu lugar social. A brincadeira é identificada como o meio pelo qual a criança é inserida em seu contexto social; ou seja, é brincando que ela conhece a sociedade na qual está sendo integrada, assim como também passa a conhecer o papel desempenhado por cada indivíduo de seu meio social, experimentando, assim, sua condição de cidadã (Brasil, 2010).

Em todo o processo de implantação da PNAS, principalmente no que se refere à criança e ao adolescente, fica evidenciado o reconhecimento de que a convivência familiar e comunitária é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente, os quais não podem ser concebidos de modo dissociado de sua família, do contexto sociocultural e de todo o seu contexto de vida. Nesse aspecto nota-se a dialogia existente entre as concepções do SCFV e os apontamentos de Lev Vygotsky: ambos reconhecem a importância das vivências no contexto social de origem como fonte de experiências que embasam o desenvolvimento.

Nessa perspectiva destaca-se o enfoque dado à atividade de brincar no SCFV, sendo este termo (e seus correlatos, como: lazer, lúdico, ludicidade, jogo e recreação) apresentado como uma das “aquisições e conquistas” almejadas “durante e após participação no serviço”, tendo a

garantia do acesso a “práticas lúdicas, esportivas, cognitivas, de lazer e cultura” e a possibilidade de expressão mediada por “brincadeiras e atividades lúdicas, ressignificando e simbolizando as experiências vividas” (Brasil, 2010, p. 129).

A exploração do brincar, individualmente e em grupo, de forma espontânea ou direcionada, favorece a convivência e o fortalecimento de vínculos entre pares. O brincar é uma atividade natural e espontânea na qual a criança demonstra suas habilidades sociais, motoras e psíquicas, além de desenvolver autonomia, linguagem e habilidades de decisão e escolha (Santos, Marques, & Pieifer, 2006).

O brincar, na concepção do caderno de Orientações Técnicas para SCFV (Brasil, 2010), é descrito como um recurso pelo qual a criança se insere em seu meio social: “é brincando que ela conhece a sociedade na qual está sendo integrada, assim como também passa a conhecer o papel desempenhado por cada indivíduo de seu meio social, experimentando, assim, sua condição de cidadã” (p. 75). Além disso, nesse mesmo documento, o brincar é apresentado como uma das temáticas principais do SCFV: “infância/adolescência e esporte, lazer, ludicidade e brincadeiras” (Brasil, 2010). Assim, o brincar aparece entre as aquisições e conquistas desejadas durante e após participação das crianças e adolescentes no SCFV, de maneira que consigam se expressar “por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, ressignificando e simbolizando as experiências vividas” (Brasil, 2010, p. 129).

Podemos compreender, a partir da concepção histórico-cultural, que qualquer atividade humana está sempre inserida e é influenciada por seu contexto sociocultural, representado nas manifestações dos costumes, hábitos, pensamentos, crenças, emoções, ideologias, valores, atitudes, padrões de comportamento individuais e coletivos, estruturas de atividades e relações sociais que, por sua vez, atuam como mediadores entre os indivíduos, seu grupo e seu ambiente (Vygotsky, 1989).

Por fim (contudo sem a pretensão de haver esgotado as possibilidades de análises e descobertas), a partir da análise dos

documentos norteadores do SCFV, à luz do arcabouço teórico de Lev Vygotsky, foi possível perceber dialogias entre ambos, principalmente no que se refere à função das experiências sociais e culturais no desenvolvimento do sujeito e de sua identidade desde a mais tenra idade.

Referências

- Alvim, M. R. B., & Valladares, L. P. (1988). Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. *BIB*, 26, 3-37.
- Ariès, P. (1978). *História social da infância e da família* (D. Flaksman, Trad.). Rio de Janeiro: LCT.
- Brasil (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial [da] União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- Brasil (2010). *Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS); Departamento de Proteção Social Básica (DPSB).
- Brasil (2013). *Política Nacional de Assistência Social PNAS-2004*. Norma Operacional Básica NOB/SUAS. Reimpressão 2013. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome; Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Brasil (2014). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Reimpressão 2014. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf>.
- Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS - 2009). *LOAS anotada: Lei Orgânica da Assistência Social*. Brasília: Secretaria Nacional da Assistência Social.
- Brasil. (2016). *Perguntas frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS);

Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS); Departamento de Proteção Social Básica (DPSB).

Brasil. (2017). *Perguntas frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS); Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS); Departamento de Proteção Social Básica (DPSB).

Cerisara, A. B. (2002). De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In T. M. Kimishio (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 123-138). São Paulo: PioneiraThomson Learnig.

Galheigo, S. (2016). Terapia Ocupacional Social: uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e de prática. In M. Lopes, *Terapia ocupacional social: desenhos teóricos e contornos práticos* (pp. 49-68). São Carlos: EdUFSCar. 2016.

Huzinga, J. (2000). *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.

Moncorvo Filho, A. (1927). *Histórico da proteção à infância no Brasil 1500-1922*. Rio de Janeiro: Graphica.

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione.

Parham, L. D., & Fazio, L. S. (2000). *A recreação na Terapia Ocupacional pediátrica*. São Paulo: Santos.

Rezende, M. B. (2008). O brincar e a intervenção da Terapia Ocupacional. In A. F. Drummond & M. B. Rezende, M. B., *Intervenções da Terapia Ocupacional* (pp. 25-44). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Rezende, M. B. (2009). O brincar sob a perspectiva da Terapia Ocupacional. In A. Carvalho, F. Salles, M. Guimarães, & J. A. Debortoli, *BRINCAR(es)* (pp. 51-63). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Rizzini, I. (2008). *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

- Santa Clara, C. A. W., Camargo, D., & Peroza, M. A. R. (2017). O brincar como expressão de liberdade: entre a dignidade e o direito da criança. *Ensino & Pesquisa: revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente*, 15(2), 168-191.
- Santos, C. A., Marques, E. M., & Pieifer, L. I. (2006). A brinquedoteca sob a visão da Terapia Ocupacional: diferentes contextos. *Caderno de Terapia Ocupacional da UFSCAR*, 14(2), 91-102.
- Sposati, A. (2009). *Desafios do sistema de proteção social*. São Paulo: Le Monde Diplomatique.
- Soares, N. F. (2005). *Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes* (Tese de doutorado não publicada). Universidade do Minho, Minho, Braga.
- Veer, R. V. D.; Valsiner, J. (2009). *Vygotsky: uma síntese*. 6. ed. São Paulo: Loyola.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2018). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Expressão Popular.
- Vygotsky, L. S. (2020). *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2013). *Obras Escogidas VI: herencia científica*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.

Um olhar sobre o ensino de matemática a partir do enfoque sócio-histórico e dos afetos

*Mateus Bernardes*¹

1. Introdução

Este texto apresenta algumas reflexões geradas por um semestre de leituras de Vygotsky sobre a prática profissional diária de um professor de Matemática. O sentimento de frustração com a vivência como docente nas mais diversas disciplinas ofertadas pelo Departamento de Matemática (DAMAT) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), para alunos de diversos cursos de Engenharia e de Licenciatura, sugeriu o engajamento no grupo de Leituras de Vygotsky, ofertado no segundo semestre de 2019 na mesma instituição.

Durante esse curto período houve a oportunidade de lidar não apenas com um público participante bastante diverso em relação ao que costumo lidar em meu dia a dia, bem como – e principalmente – com (parte d) o material escrito por Vygotsky, o que suscitou questões e reflexões sobre a prática docente antes impensadas e até mesmo inimaginadas, uma vez que essa prática estava limitada a uma convivência entre “iguais”, em que qualquer diversidade nas reflexões sobre o fazer docente, suas práticas, seus objetivos e seus resultados está, se não ausente, no mínimo difusa em pequenos guetos que pouco ou nada se comunicam, dentro do universo usualmente frequentado por este professor.

¹ (UTFPR) - mbernardes@utfpr.edu.br

Dentro dessa perspectiva, não apenas o contato – mesmo que em estágio muito inicial – com o arsenal teórico de Vygotsky, como também a vivência em outro grupo de pessoas, com suas diferentes origens e problemáticas diárias, fizeram brotar em mim a necessidade de outras leituras que me colocassem em contato (principalmente, mas não exclusivamente) com novos universos epistemológicos e – por que não dizer – até mesmo emocionais.

2. O ensino de Matemática como relação sujeito-objeto

O professor Elon Lages Lima (1929-2017) é um dos mais eminentes e respeitados matemáticos brasileiros (ainda que recentemente falecido, sua obra é transcendente). Sua atuação é ampla, abarcando uma produção relevante em Matemática Superior Avançada e também na área do Ensino Superior (na qual seus textos são frequentemente utilizados nos cursos superiores de matemática), e mesmo no ensino básico, onde seu prestígio e empenho pessoal foi fundamental na criação e consolidação do mestrado profissional em matemática (PROFMAT), destinado à recapacitação de professores do ensino de matemática em nível básico. Também deve ser destacado o fato de que, em sua produção mais recente, o professor Elon se dedicou a escrever textos de Matemática Básica destinados principalmente ao professor, bem como textos de divulgação cuja preocupação volta-se ao ensino da Matemática Básica para crianças e jovens em idade escolar (Lima, Carvalho, Wagner, & Morgado, 1988).

Sua postura sempre foi muito crítica em relação ao ensino dessa disciplina, uma vez que há uma evidente crise no ensino básico geral (em particular, de matemática) no Brasil, que já se arrasta há décadas. Destaco um pequeno trecho retirado de uma entrevista concedida pelo professor Elon (Lima, 2007), o qual explicita sua opinião a esse respeito:

Por isso, continuo afirmando que toda pessoa de inteligência média, sem talentos ou pendores especiais, pode aprender toda a Matemática do ginásio, desde que esteja disposta a trabalhar e tenha uma orientação adequada. Aqui

já vão dois motivos que você me pediu para o mau resultado no ensino da Matemática: pouca dedicação aos estudos por parte dos alunos (e da sociedade que os cerca, a começar pela própria família) e despreparo dos seus professores nas escolas que frequenta. (Lima, 2007, p. 3).

Ao longo do texto esse assunto é tratado em outras oportunidades; o professor Elon deixa claro que o ensino da Matemática se baseia em três componentes fundamentais: Conceituação, Manipulação e Aplicações (Lima, 2007). Em sua visão, a questão central no ensino de Matemática é a relação entre o sujeito-aluno (que não estuda) e o objeto-disciplina e a relação entre o sujeito-professor (que é mal preparado) e o objeto-disciplina – ainda que, em alguns pontos, ele mesmo chame a atenção para o prejuízo eventualmente causado pela relação sujeito-sujeito, quando o professor tem uma postura extremamente negativa frente ao aluno. O texto citado apresenta ainda outras reflexões acerca do ensino de Matemática no Brasil que, no entanto, não são relevantes para este capítulo.

Dessa forma, identificamos nessa maneira de encarar o ensino da Matemática uma relação do tipo sujeito-objeto na qual o eixo central do aprendizado e desenvolvimento desse ramo do conhecimento depende quase que exclusivamente do preparo e da capacidade cognitiva do sujeito (seja ele o aluno como aprendiz ou o professor como guia) frente ao objeto (conteúdo matemático e seus desdobramentos). O professor, nessa configuração, atua como mediador na relação entre aluno e conteúdo, com a responsabilidade de estar (apenas) cognitivamente preparado para realizar a mediação entre um sujeito isolado de todo o seu contexto sociocultural e um objeto neutro, repleto de significados intrínsecos que pouco ou nada dialogam com realidades exteriores a si.

Esse ponto de vista simplista sempre pareceu bastante razoável a este professor que aqui escreve: se a aula é boa e o aluno estuda, o resultado do processo de ensino-aprendizagem é, sem possibilidade de desvio, positivo. A prática diária nos muitos anos de docência, entretanto, teimava em desmentir esse raciocínio determinista – não apenas de modo explícito

em minha experiência pessoal, como também nas queixas de vários colegas, em conversas informais, reuniões de colegiados e departamentos diversos. A partir dessa inquietação e desconforto, as leituras de Vygotsky trouxeram reflexões que permitem vislumbrar a posição onde se localiza a falha desse raciocínio: no próprio raciocínio!

Dentro da perspectiva teórica recorrente em sua obra, dois aspectos são essenciais na construção e desenvolvimento do processo de aprendizagem: a realidade sociocultural do sujeito aprendiz (e a do sujeito educador) e sua inserção em um contexto histórico não só relevante como determinante para a consolidação dessa realidade (Vygotsky, 1983b); e os afetos como instrumentos mediadores das relações entre as partes concomitantes ao processo, entre sujeito e sujeito, entre sujeito e objeto e todos os seus entornos (Vygotsky, 1983a).

3. O ensino de Matemática como relações múltiplas e mediadas entre sujeitos e objetos

Diante do enfoque proposto, sugerem-se outras possibilidades para o ensino de Matemática a partir desses dois eixos. Um deles é o papel mediador do professor entre um sujeito-aluno que traz sua história de vida para o campo do aprendizado e o objeto-conteúdo matemático que, por sua vez, também está inserido em um contexto sócio-histórico-cultural determinado. O outro é o papel dos afetos como instrumento de mediação dessa relação.

A perspectiva sugerida por essas questões encontra reflexo em outras leituras derivadas do engajamento neste grupo de leituras, entre as quais cito um texto sucinto que discute e contextualiza a Psicologia aplicada a questões envolvidas ao ensino de Matemática (Falcão, 2017), o qual destaca a discussão, colocada anteriormente, sobre a relação sujeito-objeto:

Tal perspectiva sugere claramente, e coerentemente com sua herança aristotélica, que a cognição seria fundada sobre um sistema lógico de

tratamento da informação no contexto do qual a única diferença entre o indivíduo adulto e a criança diria respeito ao acervo de estratégias disponíveis e à capacidade de armazenamento de informação. (Falcão, 2017, p. 30).

Além de considerações filosóficas extremamente pertinentes que afetam todo o processo de assimilação dos conceitos matemáticos, desde uma perspectiva que envolve considerações sobre a relação entre o signo e o significado (que me parece essencial em matemática) e o uso da Matemática como instrumento de cidadania por indivíduos que tem interesses distintos uns dos outros, aparece aqui também uma discussão a respeito da influência da rede de afetos no processo de ensino-aprendizagem:

Uma direção de elaboração teórica e encaminhamento de pesquisa que nos parece especialmente promissora é aquela que ultrapasse a consideração tradicional de afetividade e atividade matemática e passe tratar a atividade psicológica de construção do significado em matemática em suas múltiplas dimensões interligadas, uma delas sendo justamente a dimensão afetiva. (Falcão, 2017, p. 42).

3.1 O enfoque sócio-histórico

As possibilidades de aplicação do enfoque sócio-histórico ao ensino de Matemática encontram-se bem estruturadas no livro de Lúcia Moysés (1997), gestado como objeto de pesquisa realizada no ensino público básico nos anos 1990. A autora aponta questões extrínsecas à sala de aula, como a tendência da escola tradicional a reproduzir as relações típicas da sociedade na qual se insere, de modo a assegurar a manutenção das relações de trabalho típicas dessa sociedade. Inserida nesse contexto, a aula de Matemática dificilmente terá chances de proporcionar ao estudante a possibilidade de conquista de autonomia intelectual com segurança e criatividade. Assim, na escala microssocial (as relações em sala de aula), o processo de ensino está limitado pela escala macrossocial (a relação da escola com a sociedade da qual ela faz parte).

Proponho agora um exercício de imaginação, no qual a escala macrossocial seja ou irrelevante ou ideal, possibilitando o pleno desenvolvimento do processo de ensino na microescala. Ainda assim temos diversos passos a percorrer, uma vez que podemos olhar com atenção para o que acontece em sala de aula. Ali podem se opor duas realidades muito distintas: o conteúdo escolar (especificamente o de Matemática), que parece um desfile de regras simbólicas sem sentido, governadas de acordo com algum critério arbitrário que parece emergir do livro e/ou do professor, e que não tem uso algum fora do ambiente de sala de aula; e as situações concretas em que o sujeito vive seu dia a dia, manipulando formas e quantidades que necessita tanto em seu trabalho quanto na sua vida pessoal, lidando com dinheiro, receitas, informações, etc.

Esta questão é central para Nunes, Carraher, e Schliemann (2011). Em “Na vida dez, na escola zero”, o resultado de anos de pesquisa do grupo da Universidade Federal de Pernambuco é claro e instigante: o saber matemático escolar e o saber matemático do dia a dia não dialogam. Pequenos comerciantes, feirantes e trabalhadores da construção civil, entre outros, em geral de baixa ou nenhuma escolaridade, têm uma construção matemática própria, não escolar, suficiente para resolver problemas com troco, escalas e quantidades, desde que situados dentro da realidade da sua vida diária. Paralelamente mostra-se como estudantes, com formação escolar correspondente a essas situações, do ponto de vista do conteúdo matemático, têm em geral grande dificuldade para resolver esses mesmos problemas concretos. Revela-se, assim, que “as experiências que levam à construção de modelos matemáticos adequados para se pensar sobre situações são fundamentais para a construção do conhecimento matemático” (Nunes, Carraher, & Schliemann, 2011, p. 20).

A aproximação da sala de aula com a vida das pessoas que a frequentam parece ser essencial. Algumas sugestões, como a realização de atividades compartilhadas (nas quais o estudante alterna as posições de mediador e mediado) e a resolução de problemas contextualizados (desde

que inseridos na realidade sócio-histórica e cultural do aluno) parecem colaborar, segundo Moysés (1997), com a realização de atividades conscientes: “atividade e consciência devem andar juntas. Isto é, que a aprendizagem não pode girar somente em torno de atividades mecânicas, como costuma acontecer em nossas escolas” (p. 50).

O aparente lapso entre a matemática escolar e a da vida real certamente é fruto da construção de um modelo de escola que é parte de uma sociedade cada vez mais destinada a fixar uma identidade que se pretende homogênea para o ser humano, aproximando a todos como membros de um mecanismo social do qual seríamos peça, com função específica tanto quanto qualquer outra similar. Tal modelo distancia cada um de si mesmo, naquilo que possui de singular e que o caracteriza como indivíduo único e livre, porque o saber escolar seria o saber necessário para a consolidação desse modelo de sociedade. Trata-se de um saber escolar calcado na concepção da existência de uma civilização ocidental, de tradição moral judaico-cristã, de tradição intelectual cartesiana e tradição econômica liberal.

A matemática que ensinamos/aprendemos e a matemática que vivemos hoje só pode ser entendida dentro da perspectiva dessas tradições. Se o mundo é um só, se as diferentes tradições socioculturais forem abolidas em nome de um modelo único, então essa é a única matemática. É nesse sentido que se criou o programa chamado Etnomatemática, tendo como um de seus fundadores e entusiastas o professor Ubiratan D’Ambrósio (2019), que afirma: “Etnomatemática é considerada hoje uma subárea da História da Matemática e da Educação Matemática, com uma relação muito natural com a Antropologia e as Ciências da Cognição. É evidente a dimensão política da Etnomatemática” (p. 9).

Não existe e jamais existiu, ao longo da história, um modelo único de sociedade. Por isso, a forma de fazer matemática dos diferentes povos, dentro das mais diversas culturas e mesmo ao longo da história, não é única. Nesse sentido, “o reconhecimento, tardio, de outras formas de

pensar, inclusive matemático, encoraja reflexões mais amplas sobre a natureza do pensamento matemático, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, pedagógico” (D'Ambrosio, 2019, p. 17).

O programa Etnomatemática dialoga com a obra de Nunes et al., (2011), pois propõe que saber e fazer, comportamento e conhecimento, teoria e prática são falsas dicotomias. Assim, o homem ou mulher que faz matemática no seu dia a dia conhece essa matemática. Fica claro que, em muitos casos, a matemática escolar pode até ser irrelevante para essas pessoas, tanto do ponto de vista cultural, quanto econômico e social, exatamente pelo fato de que esse saber e esse fazer nasceram juntos, e pela necessidade de se adaptar às condições impostas pela realidade diária sobre a vida dessas pessoas.

Na esteira da discussão sobre a existência de outros saberes e outros fazeres matemáticos, precisamos entender como isso se reflete na sala de aula, no saber escolar. Afinal, por que a escola é importante, se ela é tão diferente da vida? Por que estudar a matemática da escola se ela não serve para muita coisa, para a maioria das pessoas? Essas perguntas chegam a ser usuais em sala de aula, revelando que a sensação de que a Matemática é inútil é frequente entre os alunos. Entretanto, “a matemática, como o conhecimento em geral, é reposta às pulsões de sobrevivência e de transcendência, que sintetizam a questão existencial da espécie humana” (D'Ambrosio, 2019, p. 29).

O fato é que, da forma como a nossa sociedade está organizada, refém de tantas tradições que acarretam as mais diferentes formas de injustiça e desigualdade, mesmo que a Matemática seja fruto do desenvolvimento dessa mesma sociedade, pode se configurar como um instrumento de transformação social e de satisfação pessoal, assim como qualquer outro elemento constituinte da nossa cultura.

O que se há de respeitar são os atributos socioculturais próprios da história de cada indivíduo que se apresenta na escola para aprender. Dentro do enfoque sócio-histórico cabe ao professor mediar a relação entre o sujeito-aprendiz e o assunto-aprendizado, compreendendo que os

processos de aprendizagem estão alicerçados exatamente sobre esses atributos. Além disso é importante notar também que, mesmo o conhecimento que é apresentado como final e acabado, não nasceu dessa forma: é fruto de um processo histórico específico e, portanto, ainda passível de transformação.

No excelente texto de Tatiana Roque (2012) sobre a história da Matemática, fica claro como a noção de rigor matemático, surgida a partir do processo de Aritmetização da Análise², iniciado em meados do século XIX, é uma noção arbitrária, fruto de seu tempo. Tal concepção não era adotada por matemáticos históricos de períodos anteriores, chegando ao ponto de que o próprio Cálculo Infinitesimal como foi criado por Newton e Leibniz, não passaria pelo crivo de “rigor matemático” atual, herdado desse processo que exigia a formalização de conceitos de maneira a fundamentar completa e solidamente todo o conhecimento da época.

De certa forma, o ensino de Matemática como temos hoje resulta desse processo de busca por uma fundamentação formal rigorosa de seus preceitos básicos. Ainda que, do ponto de vista histórico-filosófico, esse esforço seja louvável e tenha contribuído para o desenvolvimento da própria Matemática e de outras disciplinas dela derivadas (como a Computação e a Estatística por exemplo), é curioso como, do ponto de vista do ensino, esse formalismo possa – e talvez mesmo deva – ser relaxado.

Na contracorrente do que ocorria em seu tempo, no início do século XX, Silvanus Thompson escreveu um texto de Cálculo (Thompson & Gardner, 1998) para ser utilizado em escolas técnicas na Inglaterra. O material se tornou um inigualável *best-seller* exatamente por prescindir da exigência de apresentar os resultados com o rigor formal que então se exigia. O título do livro já diz muito sobre seus objetivos: “Cálculo Tornado Fácil”, com o subtítulo “Uma introdução muito simples aos belos métodos

² Análise Matemática é uma disciplina obrigatória tradicional nos currículos dos cursos de matemática. Consiste do conteúdo clássico do Cálculo Infinitesimal com ênfase no rigor formal das demonstrações de resultados essenciais e fundamentos, mais do que nas técnicas algorítmicas típicas do cálculo.

de contagem que são geralmente chamados pelos nomes assustadores de “cálculo diferencial e cálculo integral”, em tradução livre. Nesse livro o autor compõe um curso típico de Cálculo, com quase todos os mesmos conteúdos que ensinamos hoje (exceto limites), dentro de uma perspectiva que se apoia na intuição geométrica e numérica, ao invés de situar um arcabouço axiomático que sustenta uma coleção de teoremas que justificam cada passo dado na apresentação dos mesmos resultados; nesse sentido, aproxima-se da formulação de Leibniz, idealizada no século XVII. Dessa forma o autor, que também era professor, respeitava o público ao qual destinava sua obra, tornando a mediação entre sujeito-aluno e objeto-conteúdo mais simples e adequada à realidade em que estava inserida.

A atuação do professor como mediador da relação entre sujeito e objeto, dentro do enfoque sócio-histórico, conhecendo e respeitando a realidade dos alunos, parece ser um bom caminho rumo ao aproveitamento maior do espaço sala de aula e do conhecimento matemático, tanto o formal quanto o informal. Ainda assim, parece que esse caminho pode ser tornado mais interessante quando se agrega um outro elemento à mediação: a afetividade.

3.2 O papel dos afetos

Na primeira citação mencionada no início do capítulo, o professor Elon sugere que o problema do ensino de Matemática se refere basicamente à falta de entusiasmo do aluno para aprender e à falta de preparo do professor para ensinar; entretanto, o texto não menciona, em nenhum momento, como isso pode ser contornado. Algumas pistas podem ser encontradas quando olhamos para o Programa de Mestrado Profissional em Matemática (PROFMAT). Ainda que esse programa tenha sido muito bem-sucedido em sua proposta original de requalificação de professores do ensino básico, sua requalificação é basicamente centrada na melhoria das capacidades cognitivas do mestrando, que é o professor atuante na rede de ensino básico. O PROFMAT origina-se, principalmente,

do esforço da Sociedade Brasileira de Matemática (SBM) e do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA), duas instituições das quais o professor Elon sempre foi parte atuante e uma voz de impacto.

Não pretendo negar o diagnóstico que norteia o desenho do curso como um todo, seus exames de acesso e de qualificação, grade curricular, etc., apenas ressaltar que a ênfase é, claramente, na melhoria das capacidades cognitivas do professor que atua no ensino básico. Claro que isso é também fundamental e se configura mesmo como um ponto de partida e referência para os cursos de formação de professores. Para usar uma linguagem cara aos matemáticos, a boa formação intelectual do professor é necessária. Mas é suficiente? Quando o professor entra na sala de aula, bem preparado, pleno em sua bagagem acadêmica, com amplo domínio cognitivo do objeto-conteúdo que deverá ministrar, isso garante que o processo de ensino será bem-sucedido?

Lembremos que nesse processo existe um sujeito-aluno que participará de uma relação com o objeto. Como visto antes, essa relação será mediada, entre outros elementos, pelo professor. Nesse processo de mediação, a questão que se coloca é se o sucesso do processo depende apenas da capacidade cognitiva do sujeito. Para Falcão (2017), a construção do significado em Matemática pelo sujeito ocorre em suas múltiplas dimensões, de maneira interligada – incluindo a afetiva. Para Moysés (1997), “o aparecimento das relações cognitivas necessárias à realização daquele processo é forçado pelos estados emocionais e pelas necessidades afetivas do sujeito” (p. 30).

A entrada em cena da afetividade já tem sido objeto de pesquisa. Alguns estudos tratam de conceitos como atitude (Hannula, 2002; Martino & Zen, 2011), motivação (Hannula, 2006), posicionamento discursivo (Evans, Morgan, & Tsatsaroni, 2006), meta-afeto (Debellis & Goldin, 2006) e diferenças de gênero (Frenzel, Pekrun, & Goetz, 2007). Apesar de interessantes, seus resultados não serão mencionados aqui, devido a suas especificidades. Neste capítulo, o caminho escolhido foi destacar a

importância de considerar as relações de afeto em um contexto mais amplo e, de certa forma, flexível.

Alves (2012) avalia os impactos positivo e negativo que podem resultar da forma como o ensino de Matemática é conduzido. Classificando o primeiro como impacto de aproximação e o segundo como impacto de afastamento, enfatiza que a dimensão afetiva é negligenciada tanto na sala de aula do ensino básico quanto nos cursos de licenciatura. Lembra que o sujeito-aluno que chega à escola traz consigo todas as suas experiências e desejos oriundos de suas vivências no ambiente exterior a essa mesma escola; por isso, deve ser considerado em todas as suas dimensões, pois não ingressa na sala de aula munido apenas de seu intelecto. Outras reflexões importantes indicam a própria Matemática como um mecanismo que pode propiciar reflexões e construções a respeito do mundo em que vivemos, destacando que essas condições podem dar sentido ao aprendizado. Cabe enfatizar que, nessa colocação, o objeto de estudo está envolvido em condições extrínsecas a si (o mundo); dessa forma, não pode participar do processo de aprendizagem como elemento fechado em si mesmo, alheio à realidade em que se insere.

Medeiros (2013) destaca que o sucesso no aprendizado e o prazer em aprender se relacionam de maneira dialética: o sucesso no aprendizado depende do prazer em aprender, e esse prazer é alimentado pelo sucesso no aprendizado, de tal forma que o cognitivo e o afetivo se misturam, ajudando-se mutuamente. Nesse sentido, ambos os textos (Alves, 2012; Medeiros, 2013) dialogam entre si, pois, se por um lado o processo de ser bem-sucedido do ponto de vista da compreensão cognitiva gera um movimento de aproximação afetiva em relação à matemática, o oposto também pode ocorrer – levando-se em conta, por exemplo, o processo avaliativo típico, que costuma ter caráter punitivo, gerando um afeto negativo que enseja um movimento de afastamento em relação à disciplina, dificultando a compreensão cognitiva (Alves, 2012).

Como parte do Grupo de Afeto da Faculdade de Educação da UNICAMP faz-se necessário mencionar Leite (2012), que retoma a questão

dos impactos afetivos positivos (aproximação) e negativos (afastamento) citados anteriormente. Esses movimentos dependem fortemente da dimensão afetiva incluída nas práticas pedagógicas. O autor recupera as origens históricas e filosóficas de um processo que opõe o positivismo de Augusto Comte a uma concepção monista, na qual razão e emoção são dois lados da mesma moeda, atribuindo essa visão a Baruch Espinoza.

Considerando que os currículos e programas nos cursos de formação de professores estão fortemente centrados na dimensão racional-cognitiva, o autor ressalta a importância da afetividade nas relações interpessoais e nas práticas pedagógicas e o quanto esse fator influencia a constituição do sujeito como leitor (Leite, 2012). O desenvolvimento humano resulta da apropriação dos elementos e processos culturais que o rodeiam. Como esse movimento ocorre do externo para o interno, a presença do elemento mediador é fundamental. São os agentes mediadores que podem colaborar, considerando a carga afetiva inerente ao processo e todos os seus atores, para que a apropriação desses elementos seja plena e libertadora.

Outro estudo importante de Leite (2018) é motivado por um experimento de caráter qualitativo, por meio da observação da atividade de um professor de matemática em sala e de entrevistas realizadas com os alunos. O autor ressalta a influência direta de Vygotsky e de Henri Wallon no direcionamento das pesquisas do grupo. Esclarece a atuação dos elementos mediadores na relação entre sujeito-aluno e objeto-conteúdo matemático, situando, além do professor, instrumentos externos que promovem a modificação do ambiente e os signos, cuja função simbólica internaliza-se no sujeito. Os sistemas simbólicos, através da linguagem, constroem o pensamento generalizante, em um processo mediado pelo professor, pelos colegas, pelos livros, vídeos e imagens, atuantes na zona de desenvolvimento proximal. Essa construção não pode ser encarada apenas como esforço do sistema cognitivo, uma vez que está impregnado, inevitavelmente, de sua dimensão afetiva.

Considerando sete núcleos temáticos, dos quais três foram selecionados para análise (estratégias de ensino, resolução de dúvidas e procedimentos de avaliação), Leite (2018) acompanhou um professor de matemática cujo perfil era caracterizado por uma prática pedagógica de sucesso. Essa análise permitiu identificar características do professor como: interação dialógica com os alunos; ênfase na compreensão em detrimento da memorização para compreensão dos assuntos abordados; uso de representações múltiplas fazendo uso de gráficos, tabelas, exemplos numéricos; e aproveitamento de situações concretas e aplicações. A prática didática descrita permite ao aluno compreender a importância do objeto de estudo, atribuindo-lhe sentido e assim criando uma aproximação afetiva na sua direção. O autor conclui que a qualidade da mediação pedagógica é determinante para a criação de impactos afetivos positivos, propiciando um movimento de aproximação dos alunos em relação ao conteúdo matemático apresentado (Leite, 2018).

4. Considerações finais

Em síntese, algumas dessas ideias convergem para o fato de que o ensino da Matemática pode ser mais produtivo e interessante dentro do enfoque sócio-histórico, a partir de uma mediação que permita e promova uma relação afetiva entre o sujeito-aluno e o objeto-matemática. Há ainda outras falas, que não se situam no campo específico da Psicologia ou da Educação, que corroboram essas ideias e suas consequências. Um exemplo é o programa de Etnomatemática: “a estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes” (D'Ambrosio, 2019, p. 44).

É fundamental ressaltar que o processo de convívio com realidades multiculturais diversas durante a prática pedagógica não exige prescindir do bom conhecimento acadêmico clássico, conhecimento este que pode se tornar mesmo um instrumento de satisfação pessoal e transformação da

realidade. Para isso, há que se identificar e reconhecer que parte do currículo de Ciências e de Matemática escolar é obsoleto, carregando em si uma energia de aproximação negativa; nessas condições, haverá dificuldade de agregar afetos positivos. O mundo globalizado, hiperconectado e intensamente tecnológico exige instrumentos de análise e transformação capazes de lidar com essa realidade, permitindo aos estudantes desenvolver uma capacidade crítica e transformadora para que possam desfrutar de plena cidadania.

Cabe ainda ressaltar que esses processos não ocorrem meramente pelo esforço intelectual das partes – a Neurociência, por exemplo, demonstra o poder de transformação que o conhecimento pode produzir quando encarado de maneira ampla e diversa. Essa ciência, que nasceu com o objetivo de estudar os processos cognitivos, vem reservando ao longo das últimas décadas um espaço grande para o estudo das emoções e dos afetos (Damásio, 2012; Ribeiro, 2015). Esse tópico ganha então o *status* científico final, que só os mais céticos serão capazes de negar.

Os sentimentos não são intangíveis nem ilusórios. Ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. São o resultado de uma curiosa organização fisiológica que transformou o cérebro no público cativo das atividades teatrais do corpo. (Damásio, 2012, p. 19).

Assim, conferindo significado e atribuindo importância ao aprendizado, as chances do aluno se conectar cognitivamente e emocionalmente com o conhecimento são maiores.

Segundo D'Ambrosio (2019), o pensamento que herdamos da modernidade (século XX) está impregnado de falsas dicotomias, como corpo/mente, matéria/espírito, manual/intelectual. Entretanto, os processos de aprendizado e de convivência se dão de forma integrada; desse modo, elementos aparentemente dicotômicos se complementam e atuam juntos no desenvolvimento humano. Dentro desse conjunto de conhecimentos que parecem tão estanques e desconexos – Matemática, Pedagogia, Psicologia, História, Política, Antropologia, Comunicação, Artes

e outros – é possível enxergar a construção do conhecimento como algo integrado, útil e interessante, constituindo parte essencial na vida do ser humano.

Referências

- Alves, J. A. (2012). Influências afetivas no ensino-aprendizagem de Matemática. In *VI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*, São Cristóvão. pp. 1-12.
- Damásio, A. R. (2012). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Cia. das Letras.
- D'Ambrosio, U. (2019). *Etnomatemática – elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Debellis, V. A., & Goldin, G. (2006). Affect and meta-affect in mathematical problem solving: a representational perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 131-147. doi:10.1007/s10649-006-9026-4
- Evans, J., Morgan, C., & Tsatsaroni, A. (2006). Discursive Positioning and Emotion in School Mathematics Practices. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 2-32. doi:10.1007/s10649-006-9029-1
- Falcão, J. T. (2017). *Psicologia da educação matemática: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Frenzel, A., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Girls and mathematics – a "hopeless" issue? A control-value approach to gender differences in emotions towards mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 497-514.
- Hannula, M. S. (2002). Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49(1), 25-46.
- Hannula, M. S. (2006). Motivation in mathematics: goals reflected in emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165-178. doi:10.1007/s10649-005-9019-8
- Leite, S. A. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, 20, 355-368. doi:10.9788/TP2012.2-06

- Leite, S. A. (2018). Afetividade e o ensino de Matemática: uma história da mediação pedagógica no Ensino Médio. *Zetetiké*, 26, 337-353. doi: 10.20396/zet.v26i2.8649169
- Lima, E. L. (2007). *Matemática e ensino*. Rio de Janeiro: SBM.
- Lima, E. L., Carvalho, P. P., Wagner, E., & Morgado, A. C. (1988). *Matemática do Ensino Médio*. v. 1. Rio de Janeiro: SBM.
- Martino, P. D., & Zen, R. (2011). Attitude towards mathematics: a bridge between beliefs and emotions. *ZDM: the International Journal on Mathematics Education*, 43(4), 471-482. doi:10.1007/s11858-011-0309-6
- Medeiros, A. M. (2013). Saber com sabor: a práxis docente de professores que ensinam Matemática. In *VII Congreso Iberoamericano de Educación Matemática - IBEM*, Montevideo. pp. 5958-5965.
- Moisés, L. (1997). *Aplicações de Vygotsky à educação matemática*. São Paulo: Papyrus.
- Nunes, T., Carraher, D., & Schliemann, A. (2011). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez.
- Ribeiro, S. (2015). *Limiar: uma década entre o cérebro e a mente*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent.
- Roque, T. (2012). *História da Matemática: uma visão crítica, desfazendo mitos e lendas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Thompson, S. P., & Gardner, M. (1998). *Calculus made easy*. New York: St. Martin's Press.
- Vygotsky, L. S. (1983a). Doctrina de las emociones. In L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas*. Volumen VI: herencia científica (pp. 103-329). Moscú: Editorial Pedagógica.
- Vygotsky, L. S. (1983b). El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. In L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas*. Volumen VI: herencia científica (pp. 11-100). Moscú: Editorial Pedagógica.

Os sentidos e os significados do trabalho: uma reflexão sobre a inserção profissional dos egressos de engenharia

*Luisa Pereira Manske*¹

*Maria Sara de Lima Dias*²

1. Introdução

Na teoria de Vygotsky (1991), o mundo é visto muito além de um conjunto de cores e formas pela percepção humana: é visto, também, como um mundo com sentidos e significados. Da mesma forma, neste capítulo entende-se o trabalho como uma atividade humana repleta de sentidos e significados construídos socioculturalmente ao longo da história. O trabalho ocupa, então, um lugar central na vida dos sujeitos; a forma como esse trabalho surge exerce influência em sua identidade enquanto trabalhadores. Visto que a vida contemporânea é composta pelos valores da sociedade capitalista, a construção da identidade está calcada no trabalho e a concepção de sucesso futuro relaciona-se, em grande parte, ao sucesso no mercado de trabalho.

Para os jovens brasileiros que ingressam no Ensino Superior, o momento de saída da universidade e a entrada no mercado de trabalho são de importância, por significar um processo de realização de escolhas para a vida futura, tomadas no momento da escolha do curso. Depois de

¹ (UTFPR) - lpmanske@gmail.com

² (UTFPR) - mariadias@utfpr.edu.br

inseridos na universidade essas escolhas iniciais são constantemente reavaliadas frente às experiências vividas na graduação e no contato com professores, colegas de classe e de trabalho. Salienta-se, dessa forma, a importância da reflexão sobre os sentidos atribuídos pelos jovens às profissões escolhidas, visto que a decisão exerce impacto sobre as expectativas e ansiedades da inserção profissional futura (Dias, 2011).

Para compreender o processo de produção e atribuição de sentidos pelos egressos do Ensino Superior à atuação na profissão que optaram, é necessário considerar os contextos em que estão inseridos. Como a condição de egresso recente representa uma ponte entre educação e trabalho, esses jovens se encontram em uma posição na qual ainda não são profissionais estabelecidos; tampouco são estudantes. É um período em que as influências do contexto anterior (o Ensino Superior, a universidade, os cursos de graduação) e do contexto em que buscam se inserir (o mercado de trabalho atual) são de importância na análise da construção dos sentidos atribuídos por eles ao trabalho. Por esse motivo, ao ter como objeto de estudo os estudantes egressos dos cursos de Engenharia, apresenta-se características que envolvem os sentidos atribuídos socioculturalmente a essa profissão, com as quais os egressos têm contato ao longo da graduação e anteriormente à universidade, quando houve a decisão pelo curso. Da mesma forma, apresenta-se as características do mercado de trabalho no século XXI, pautado pela lógica neoliberal do capitalismo, em que a precariedade das relações de trabalho também exerce influência sobre o sentido atribuído à profissão.

A inserção profissional dos egressos de Engenharia é pensada a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural no pensamento de Lev Vygotsky e de Fernando González Rey, no que diz respeito à construção de sentidos e significados. Os conceitos são somados à análise dos contextos de relação com as atividades tecnológicas e com o mercado de trabalho para compreender como se dão as produções de sentidos no trabalho durante o processo de inserção ocupacional. Busca-se, assim, gerar uma reflexão acerca dos impactos na construção de sentidos do enfrentamento

da realidade de um mercado de trabalho cada vez mais incerto quando a expectativa de sucesso da escolha profissional é muito alta, como ocorre com cursos como a Engenharia.

Este capítulo é resultado do aprofundamento de uma discussão inicial apresentada em novembro de 2019 no I Congresso de Psicologia Histórico-Cultural, sediado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE/UTFPR). O trabalho foi apresentado na área temática “Constituição de subjetividades permeadas pela ciência, tecnologia e sociedade” e se vale das discussões, sugestões e conhecimentos adquiridos para a composição deste capítulo. É, ainda, um recorte teórico da dissertação de mestrado de uma das autoras, que visa refletir sobre a inserção profissional das mulheres egressas do curso de Engenharia Civil.

2. Os sentidos e os significados

Para Vygotsky (2000), os significados das palavras evoluem e são formações dinâmicas. O significado das palavras, dessa forma, é enriquecido pelo sentido que adquirem nos diferentes contextos em que podem surgir. Assim, uma palavra pode ter seu significado acrescido ou decrescido pelo contexto. Esses sentidos são, portanto, dinâmicos e ilimitados: “no discurso interior, a predominância do sentido sobre o significado, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase constitui a regra” (Vygotsky, 2000, p. 145). Dessa forma, o significado de uma palavra pode ser definido como um fenômeno do pensamento que produz a generalização de um conceito e é compartilhado com o coletivo no processo de desenvolvimento da linguagem falada (Dias, 2011).

Os sentidos e significados possuem, dessa forma, um lugar importante na estrutura do pensamento. Vygotsky (2000) identificou, em suas investigações e estudos, três particularidades de ordem semântica no discurso interior dos sujeitos que contribuem diretamente para a discussão acerca dos sentidos e significados das palavras. A primeira

dessas particularidades afirma a preponderância do sentido das palavras sobre o seu significado:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência. É um todo complexo, fluido, dinâmico que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado mais não é do que uma das zonas dos sentidos, a zona mais estável e precisa. Uma palavra extrai o seu sentido do contexto em que surge; quando o contexto muda o seu sentido muda também. O significado mantém-se estável através de todas as mudanças de sentido. (Vygotsky, 2000, p. 144).

A segunda particularidade é que as palavras são relativamente independentes de seus sentidos, de uma forma maior que a independência entre a palavra e seu significado. O sentido de uma palavra se relaciona com a frase em que está inserida, assim como a frase tem seu sentido relacionado com seu contexto e não necessariamente com as palavras isoladas que a compõem; dessa forma, as palavras podem ser substituídas sem que a frase altere o seu sentido (Vygotsky, 2000).

A terceira particularidade semântica diz respeito à combinação dos sentidos das palavras no discurso interior, do pensamento, que funciona de uma maneira diferente da combinação do significado de várias palavras. Os sentidos das palavras se influenciam e se absorvem, de forma que as primeiras palavras estão contidas nas últimas e estão em constante estado de influência umas sobre as outras. Vygotsky (2000) exemplifica essa particularidade com as obras literárias que possuem títulos que, em apenas uma palavra, apresentam o conteúdo e todo o sentido da obra e se modificam ao leitor conforme a leitura, atribuindo ainda mais sentido ao título.

Na leitura de González Rey (2009) do pensamento de Vygotsky, a produção de sentidos ocorre no encontro do sujeito com as experiências vividas. Esse encontro gera uma série de interpretações racionais e emocionais que farão parte da história desse sujeito e que guiarão as suas ações no mundo. O comportamento, junto aos outros sentidos já produzidos ao longo de sua vida, compõe um sistema de sentidos a partir

do qual os novos sentidos serão produzidos. Esse sistema de sentidos gera a subjetividade – são denominados pelo autor como sentidos subjetivos e compõem um sistema complexo de processos simbólicos e emoções que caracterizam a vida social e a história dos sujeitos (González Rey, 2010).

Para González Rey (2009, 2010), o sentido é inseparável da subjetividade; desse modo, a produção de sentidos está intimamente ligada às necessidades que os sujeitos expressam e buscam atender com suas ações. A complexa gama de emoções que provém dessas necessidades e de seu acolhimento (ou não) determinará o sentido da atividade para esses sujeitos. Tais necessidades podem ainda não ter se realizado, mas mobilizam e constituem o sujeito de forma a impulsionar a sua ação. Assim, o sentido pode ser entendido como um ato do ser humano que é mediado socialmente (Dias, 2011). A subjetividade, nos trabalhos de Vygotsky, é pensada a partir de uma perspectiva da mente enquanto inseparável da cultura (González Rey, 2010). Dessa maneira, o sentido é produzido na mediação do sujeito com a realidade ao seu redor e se estabelece com a vivência que ele constrói nesses espaços (Dias, 2011).

Para González Rey (2010), o conceito de subjetividade é importante para explicitar esse complexo sistema, que utiliza os sentidos subjetivos produzidos por cada sujeito para expressar os diversos aspectos da vida social e cultural que o cercam e que influenciam a formação dessa subjetividade. A vida social possui uma participação ativa na produção dos sentidos que impactam a subjetividade, que está tanto no sujeito individual como no espaço social. As relações e instituições da sociedade impactam a construção da subjetividade dos sujeitos e dos espaços em que as relações são desenvolvidas. Essa subjetividade, que é social, é permeada pelos sentidos que organizam as estruturas sociais (Gonzalez Rey, 2010). Dessa forma, os espaços sociais “geram forma de subjetivação que se concretizam nas diferentes atividades compartilhadas pelos sujeitos e que passam a ser, com sentidos subjetivos distintos, parte da subjetividade individual de quem compartilha esses espaços” (González Rey, 2010, p. 25).

Na reflexão acerca da inserção profissional dos egressos de Engenharia, os espaços sociais da graduação e do mercado de trabalho exercem influência sobre a produção de sentidos que esses sujeitos constroem ao longo da transição entre educação e profissão. Dessa forma, compreender os sentidos atribuídos social e culturalmente a esses contextos é fundamental para entender os sentidos que os egressos carregam em seu processo de produção individual de sentidos atribuídos ao trabalho.

3. O contexto de partida: as visões da tecnologia na sociedade e os cursos de engenharias

Os cursos das áreas tecnológicas possuem sentidos socialmente associados que fazem com que a análise dos egressos desses campos de conhecimento e atuação seja relevante. Para desenvolver essas especificidades utiliza-se o campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), de forma a compreender a construção social e histórica dos significados atribuídos à tecnologia na sociedade ocidental moderna e sua influência sobre a atuação profissional dos jovens.

Segundo Feenberg (2010b), em uma perspectiva histórica da tecnologia, a era moderna do Iluminismo atribui à tecnologia um caráter instrumental, isento de valores e com o propósito de funcionar apenas como meio para os objetivos daquele que o porta. Nessa concepção moderna, os meios são diferentes dos fins e a tecnologia é considerada neutra: há vários usos possíveis (meio), mas sua utilização (fim) é independente do artefato em si; é fruto puramente das nossas escolhas. Essa visão instrumentalista da tecnologia é assumida pelo senso comum.

No determinismo, outra perspectiva da tecnologia, o avanço tecnológico corresponde à força motriz da história e acredita-se que a tecnologia molda a sociedade de acordo com as exigências de progresso. Na visão determinista a tecnologia é tratada normalmente como o elemento que produz o avanço do conhecimento da natureza para servir

às necessidades humanas. Para essa visão, os seres humanos é que devem se adaptar à tecnologia, que avança seu conhecimento da natureza; essa adaptação atua como a expressão mais significativa de humanidade. O determinismo tecnológico é fundamentado na ideia de que a tecnologia possui um mecanismo de funcionamento próprio, autônomo e explicado por si mesmo, sem nenhuma conexão com a sociedade e as pessoas que fazem parte de seus processos (Feenberg, 2010a).

Nesse sentido, o conceito de determinismo tecnológico do campo CTS apresenta uma perspectiva da construção de sentidos que permeia as visões estabelecidas da tecnologia. As visões instrumental e determinista da tecnologia, que se desenvolveram ao longo dos séculos, relatadas por Feenberg (2010a, 2010b), atribuem às profissões das áreas tecnológicas diversas características que as tornam escolhas possíveis para os estudantes que buscam um ideal de sucesso e estabilidade futura. Nas engenharias, o *status* social da profissão é alto perante a sociedade, o que pode gerar uma noção de sucesso profissional garantido ao percorrer essa área de atuação.

A visão determinista da tecnologia a eleva a um lugar de “solução” e de elemento-chave para o progresso da sociedade. Para além do impacto nas escolhas profissionais dos estudantes, a visão determinista exerce influência sobre o próprio funcionamento dos cursos. A visão de que os cursos tecnológicos possuem prestígio maior do que os demais direciona o investimento em pesquisas e na tomada de decisões, podendo favorecer essas áreas em termos de educação e trabalho (Carvalho, 1998), o que eleva ainda mais o *status* desses cursos nas universidades. Além disso, a forma como a organização do processo educacional se dá ao longo da graduação tende a se refletir na formação dos egressos de determinado curso e instituição, o que influenciará futuramente sua atuação profissional (Bazzo, Pereira, & Linsingen, 2000). Assim, a ideia da tecnologia como solução – e, portanto, como elemento da sociedade que merece maior valorização em detrimento das outras áreas – tende a seguir com os sujeitos que atuam diretamente em sua produção, de forma a

manter e reforçar os sentidos construídos acerca da valorização dessas profissões na sociedade.

Bazzo, Pereira, e Linsingen (2000) apontam também o otimismo ingênuo das elites científicas e políticas com relação ao potencial da tecnologia em resolver problemas da sociedade, aliado a uma concepção de progresso que considera que, quanto mais tecnologia e mais nova ela for, melhor. A problemática se agrava com as diferenças de domínio sobre o conhecimento científico entre países desenvolvidos e não-desenvolvidos. Segundo os autores, “a forma tradicional de entendimento conceitual da ciência e da tecnologia como atividades autônomas, neutras e benfeitoras da humanidade, cujas raízes estão firmemente fincadas no século passado, continua a ser utilizada na academia, para legitimar nossas atividades” (Bazzo et al., 2000, p. 164).

Dessa forma, a perspectiva fetichista da tecnologia enquanto solução e o determinismo acabam por permear a educação na sociedade atual de forma equivocada e levam à alienação frente aos movimentos e adaptações do Capital (Frigotto, 2007) – dentre essas, a forma neoliberal que o sistema capitalista assume atualmente e que tem, como uma de suas características, a precarização do trabalho. Para Frigotto (2007), o viés determinista da tecnologia oculta a dimensão do trabalho enquanto atividade humana produtora da própria ciência e tecnologia. Esse mercado de trabalho é justamente o espaço social carregado de mais sentidos e significados para os quais partem os estudantes, agora egressos do Ensino Superior, em busca de atender suas expectativas e as da sociedade, relacionadas à identidade que devem assumir enquanto profissionais.

4. O contexto futuro: o mercado de trabalho no século XXI

Engels (1977) e Marx (1996) assumem o trabalho como uma das condições básicas dos seres humanos que, portanto, se configura como um elemento central de suas vidas. Engels (1977) afirma que o trabalho é um fator distintivo entre os humanos e os animais, posto que os humanos

utilizam o trabalho para a criação de ferramentas que atendam suas necessidades básicas de sobrevivência, modificando e dominando a natureza. Para os autores, o trabalho criou o próprio ser humano e vai além de uma mera fonte de riqueza.

Por outro lado, a estrutura capitalista da sociedade contemporânea utiliza o trabalho como gerador contínuo da mais-valia em benefício dos que detêm os meios de produção. Nesse sentido, o capital busca retirar ao máximo a força de trabalho dos trabalhadores:

Entende-se por si, desde logo, que o trabalhador, durante toda a sua existência, nada mais é que força de trabalho e que, por isso, todo o seu tempo disponível é por natureza e por direito tempo de trabalho, portanto, pertencente à autovalorização do capital. Tempo para educação humana, para o desenvolvimento intelectual, para o preenchimento de funções sociais, para o convívio social, para o jogo livre das forças vitais físicas e espirituais, mesmo o tempo livre de domingo – e mesmo no país do sábado santificado – pura futilidade! (Marx, 1996, p. 378).

Essa forma de trabalho majoritariamente fabril dos séculos XIX e XX, no entanto, sofre as modificações e adaptações necessárias para manter-se e avançar internamente ao sistema capitalista vigente. O período pós-guerras, entre a segunda metade do século XX e o início do século XXI, apresentou diversas mudanças que transformaram o mundo do trabalho, como os processos de globalização, o desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação e o encurtamento das distâncias físicas.

Nesse sentido, Rosa (2019) reflete sobre o papel do tempo no contexto cultural atual e observa a exigência de sincronização na sociedade contemporânea. Os sujeitos são obrigados a sincronizar suas ações com as convenções e com outras pessoas, a fim de continuarem incluídos em determinada sociedade. Esse movimento ocorre tanto nas ações cotidianas como no desenrolar das etapas da vida, da infância à velhice, de acordo com as construções socioculturais de cada lugar. Além disso, em uma sociedade que se movimenta de forma cada vez mais acelerada, a sensação de estar “para trás” ou “fora do seu tempo” também se faz presente. A

maior aceleração de alguns setores da sociedade em relação a outros acarreta uma dessincronização dos processos, com a percepção de que o tempo institucional avança mais rápido do que o pessoal. Nessa perspectiva, há a sensação de que quanto mais tempo é economizado, menos tempo se tem para atender todas as demandas diárias. Além disso, a dessincronização também se faz presente entre sujeitos de classes sociais e círculos culturais diferentes (Rosa, 2019).

Essas incertezas podem promover diversos fatores adoecedores que influenciam a saúde física e mental dos jovens trabalhadores, como a sobrecarga e a ansiedade causadas pelo sentimento de aceleração do tempo. O ritmo acelerado de vida também dificulta o planejamento a longo prazo, pois não há uma estabilidade resistente ao tempo que sirva de apoio (Rosa, 2019). A falta de estabilidade se reflete também nas dinâmicas de trabalho que foram alteradas com as mudanças socioculturais, políticas e econômicas. Antunes (2018) apresenta, como características da nova organização de trabalho dentro da lógica neoliberal, a informalidade, a terceirização, o trabalho por tempo determinado, a redução dos salários, o prolongamento das jornadas de trabalho e a desestruturação do trabalho e dos direitos trabalhistas. Esses novos trabalhadores no Sul global, jovens e majoritariamente vinculados ao setor de serviços, vivenciam o isolamento em sua atuação, distanciados do convívio social entre colegas e sem uma representação sindical que os proteja.

[...] ao mesmo tempo que se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras em escala global, há uma redução imensa dos empregos; aqueles que se mantêm empregados presenciam a corrosão dos seus direitos sociais e a erosão de suas conquistas históricas, consequência lógica destrutiva do capital que, conforme expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo (em sentido amplo), recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades de trabalho informal, intermitente, precarizado, “flexível”, depauperando ainda mais os níveis de remuneração daqueles que se mantêm trabalhando. (Antunes, 2018, p. 25).

Além disso, a organização neoliberal do trabalho faz com que os trabalhadores passem a suportar as novas condições precárias e incertas que lhes são impostas, o que enraíza ainda mais as novas dinâmicas e torna mais difícil a mudança e a exigência de direitos. Nesse novo cenário o trabalhador se torna um empreendedor, colaborador, uma “empresa em si mesmo”; as relações com outros trabalhadores na mesma condição são permeadas pela competitividade e há uma exigência de adaptação contínua a uma jornada cada vez mais precária (Dardot & Laval, 2016).

Por constituir um elemento central na vida dos jovens estudantes, o acesso ou não ao trabalho e suas condições e o futuro incerto são elementos que podem gerar diversas emoções e ansiedades no presente que não correspondem às expectativas anteriores. Essas emoções são subjetivamente apropriadas e relacionadas ao quanto eles conseguem atender às perspectivas sociais e culturais e à sua própria percepção do que é ser bem-sucedido profissionalmente.

5. A inserção profissional dos egressos de Engenharia

Escolher a profissão é uma decisão permeada por um amplo e complexo conjunto de sentidos subjetivos, construídos a partir das vivências, experiências e do contexto sociocultural de cada sujeito. O objetivo a ser alcançado envolve a construção do que é ser bem-sucedido para cada um. Assim, no momento de direcionar as ações profissionais e educacionais para o caminho escolhido, as possibilidades do presente misturam-se aos sentidos formados no passado e às expectativas da construção de futuro. Não existe, portanto, uma subjetividade descolada da realidade em que vive o sujeito; a escolha de um caminho profissional terá significados distintos, a depender dos aspectos sociais e culturais que o constituem. Em outras palavras, “na perspectiva dos universitários, a carreira envolve mais a representação pessoal de um futuro profissional tecido sobre alternativas presentes baseadas em um passado historicamente construído” (Dias, 2011, p. 35).

Visto que o processo de escolha profissional envolve um conjunto complexo de sentidos social e historicamente construídos pelos sujeitos, os significados atribuídos a determinadas profissões emergirão na profissão escolhida. Aspectos como a observação das áreas com maior demanda no mercado, facilidade e dificuldade para ingressar no curso e o *status* social associado à profissão são considerados na tomada de decisão (Dias, 2011). Nesse sentido, passa a ser relevante o contexto de cursos como as Engenharias, com elevado *status* social e cultural no Brasil, como apresentado anteriormente.

Já no momento de saída da universidade, a transição entre a educação e o trabalho possui diferentes sentidos para os estudantes universitários. Para além da obtenção de um emprego na área, a transição entre educação e trabalho transforma-se também em uma transição entre a juventude e a vida adulta, com a possibilidade de independência financeira em relação à família e de concretização dos planos traçados para a vida futura (Teixeira & Gomes, 2004). A saída da universidade representa o abandono do *status* de estudante e o início da construção de uma identidade enquanto profissional trabalhador da área para o qual estudou (Carneiro & Sampaio, 2016).

Esses egressos são, portanto, afetados na construção de suas identidades pelo contexto social, econômico, cultural e político do momento em que ingressam no mercado de trabalho (Szöllösi & Dias, 2017). No cenário da organização neoliberal do trabalho do momento atual, as instabilidades do emprego apontadas por Antunes (2018) e Dardot e Laval (2016) têm o potencial de influenciar diretamente, de maneiras específicas, a subjetividade e a construção da identidade para os jovens, em relação aos egressos de outros períodos históricos. Além disso, o efeito exercido pelos processos de precarização é vivenciado de maneiras diferentes, conforme as características de cada jovem e o contexto social no qual está inserido (Carneiro & Sampaio, 2016), apontando a importância da apropriação dos sentidos produzidos pelos espaços sociais e culturais na construção de sentidos individuais dos próprios sujeitos.

No que diz respeito à necessidade de sincronização (Rosa, 2019), estar ou não no momento considerado “certo” para a realização de determinada atividade e fazendo ou não o esperado para a posição que ocupa, remete ao sentimento de inclusão e de pertença a uma sociedade. No caso dos estudantes egressos brasileiros, esse sentimento se traduz na obtenção do espaço social esperado para alguém que se forma no Ensino Superior: um emprego que também ofereça condições superiores em relação àqueles não graduados. Estar ou não nesse espaço – ou da maneira que se espera socialmente – pode produzir a sensação de isolamento e de não pertencimento.

Nesse sentido, Simon e Pacheco (2017) destacam a importância da criação pelas universidades de espaços de comunicação e relacionamento para os egressos, bem como a manutenção de seu vínculo para a gestão das universidades públicas. Com o acompanhamento, torna-se possível às universidades compreender os caminhos dos estudantes egressos e em quais etapas do processo de inserção profissional os estudantes percebem maiores dificuldades. Embora a criação de sistemas de acompanhamento de egressos venha aumentando nas universidades públicas, esse movimento vem se dando de forma lenta (Simon & Pacheco, 2017). Destaca-se, assim, que as instituições ainda precisam evoluir nesse aspecto.

6. Considerações finais

A estreita relação com o trabalho que permeia as expectativas de futuro dos jovens brasileiros que ingressam no Ensino Superior está intimamente ligada aos sentidos, produzidos por eles e pela sociedade, que os levaram a trilhar os caminhos escolhidos. Ao sair da universidade, entretanto, esses jovens egressos se deparam com características adversas que podem abalar os sentidos, construídos anteriormente, que norteiam suas ações.

No contexto dos cursos superiores nas áreas tecnológicas, as expectativas ainda estão imbricadas à visão determinista que a sociedade construiu acerca da tecnologia, abordada aqui por meio dos conceitos de Feenberg (2010a, 2010b). A condição de elemento independente da sociedade eleva a tecnologia ao lugar de solução para todos os problemas e, portanto, digna de maior valorização. Os egressos das áreas tecnológicas adentram cursos que já são valorizados pela comunidade em que estão inseridos e suas expectativas de sucesso correspondem a essa perspectiva.

No cenário das rápidas transformações no mundo do trabalho, a segurança e o sucesso, tomados como garantidos no momento do ingresso na universidade, são confrontados com a realidade não esperada da precarização, com as instabilidades ou mesmo o desemprego. Nesses momentos, os sentidos atribuídos pelos jovens à profissão escolhida e às decisões tomadas são revisados.

Como esses fatores influenciam, então, os sujeitos que buscam vir a ser produtores da tecnologia? A escolha profissional desses egressos, feitas ao adentrar a universidade, entra em conflito com o momento de saída e de inserção no mercado de trabalho da área tecnológica escolhida. Por um lado, carregam os sentidos atribuídos à sua profissão por si mesmos e pela sociedade, com o *status* elevado de um curso superior das ciências exatas. Por outro, adentram um mercado de trabalho que se fundamenta cada vez mais na lógica neoliberal que oculta o trabalho – e o trabalhador – necessários à produção, manutenção e funcionamento dessas tecnologias.

Essas rupturas na rede de sentidos adicionam ainda mais condições de adoecimento à atuação profissional. As constantes incertezas, insatisfações com a área e falta de sentido no dia a dia do trabalho impactam diretamente a construção de uma identidade de trabalhador. Nesse sentido, aponta-se como essencial por parte das universidades um acompanhamento mais ativo dos seus estudantes egressos, de forma a auxiliá-los na entrada e no estabelecimento dentro do mundo do trabalho em condições dignas e com uma consciência crítica a respeito das dinâmicas de trabalho que se dão ao seu redor. Além disso, faz-se

importante o debate acerca da visão instrumentalista e determinista da tecnologia dentro dos próprios cursos, a fim de gerar nos futuros profissionais da área uma perspectiva crítica e interdisciplinar acerca da profissão e da interação indissociável do seu trabalho com a sociedade, bem como de sua responsabilidade enquanto sujeitos produtores de tecnologias.

Considerando a importância e a centralidade do trabalho para os seres humanos, essa discussão é fundamental também enquanto reflexão sobre os aspectos que envolvem a construção da identidade de trabalhador atualmente, assim como a possibilidade de um planejamento para o futuro, frente a um cenário de incertezas.

Referências

- Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.
- Bazzo, W. A., Pereira, L. T. do V., & Linsingen, I. V. (2000). *Educação tecnológica: enfoques para o ensino de engenharia*. Florianópolis: Editora da UFSC.
- Carneiro, V. T., & Sampaio, S. M. R. (2016). Em busca de emprego: a transição de universitários e egressos para o mundo do trabalho. *Revista Contemporânea de Educação*, 11(21), 41-63.
- Carvalho, M. G. (1998). Tecnologia e sociedade. In J. A. Bastos, *Tecnologia & interação* (pp. 89-102). Curitiba: CEFET/PR.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). A fábrica do sujeito neoliberal. In P. Dardot & C. Laval, *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal* (pp. 321-376). São Paulo: Boitempo.
- Dias, M. S. de L. (2011) *O projeto de vida: sentidos do trabalho futuro*. Curitiba: CRV.
- Engels, F. (1977). Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em Homem. In: K. Marx & F. Engels, *Textos*, v. 1 (pp. 61-74). São Paulo: Edições Sociais.

- Feenberg, A. (2010a). *Between reason and experience: essays in technology and modernity*. Cambridge: The MIT Press.
- Feenberg, A. (2010b). O que é a filosofia da tecnologia? In R. T. Neder (Org.), *A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia* (pp. 51-65). Brasília: Capes.
- Frigotto, G. (2007). Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In J. C. F. Lima & L. M. W. Neves, *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* (pp. 241-287). São Paulo: Fiocruz/EPSJV.
- González Rey, F. (2009). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. São Paulo: Vozes.
- González Rey, F. (2010). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Cengage Learning.
- Marx, K. (1996). *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural.
- Rosa, H. (2019). Introdução. In H. Rosa, *Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade* (pp. 1-43). São Paulo: UNESP.
- Simon, L. W., & Pacheco, A. S. V. (2017). Ações de acompanhamento de egressos: um estudo das universidades públicas do sul do Brasil. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 3(2), 94-113.
- Szöllösi, T. D., & Dias, M. S. de L. (2017). Trajetória socioprofissional da mulher na agronomia: uma questão de renda e da satisfação profissional. *Cadernos de Gênero e Tecnologia*, 10(36), 5-27.
- Teixeira, M. A. P., & Gomes, W. B. (2004). Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 5(1), 47-62.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

O trabalho do corregente e a mediação em Vygotsky

*Joyce Cordeiro Heindyk Garcia*¹

1. Introdução

O presente capítulo justifica-se por abordar um tema contemporâneo e pela ausência de pesquisas que elucidem a função do professor corregente. O diálogo aqui proposto permitirá que municípios e educadores conheçam essa função do professor, bem como reflitam sobre as possibilidades e desafios que dela surgem, à luz da perspectiva de mediação proposta por Vygotsky.

A contemporaneidade tem exigido do professor, das Secretarias Municipais e Estaduais a busca constante por metodologias e estratégias que deem conta de educar e formar todos os alunos, garantindo a qualidade e a equidade. Esses desafios fizeram com que a Prefeitura Municipal de Curitiba, no ano de 1999, mudasse sua organização escolar seriada para os Ciclos de Aprendizagem. Buscando dar conta dessa nova demanda que apareceu com o sistema de Ciclos, foi criada a função do professor corregente.

Em parceria com os regentes, os corregentes atendem todos os alunos de uma sala de aula, mas sua ênfase está no trabalho com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. A cada duas turmas, tem-se um terceiro professor que trabalha em parceria com os dois regentes, formando um trio de regência. Esse terceiro professor, chamado também

¹ (UFPR) - joycehgarcia@gmail.com

de corregente, ministra em duas horas-aula a disciplina de Ciências e alterna a corregência nas duas turmas em que leciona Ciências no restante de seu horário (Garcia, 2019).

O objetivo deste capítulo é analisar a função do professor corregente no Município de Curitiba sob a perspectiva de mediação da aprendizagem. Para isso analisar-se-á o contexto de surgimento dessa função na Rede Municipal, compreendendo o que é essa função e qual o papel do corregente à luz da perspectiva de mediação de Lev Vygotsky.

2. Implantação dos Ciclos de Aprendizagem

Corregente significa "pessoa que é regente com outrem" (Léxico, 2016, n.p.). Nesse sentido, entende-se que esse professor é responsável, tanto quanto o regente, pela aprendizagem dos alunos; seu papel é essencial, pois ele trabalha diretamente ao lado do discente, orientando-o em suas necessidades específicas. Em relatos informais, alguns professores antigos da Rede Municipal de Curitiba (RME) contam que essa função surgiu com a implantação dos Ciclos de Aprendizagem na Rede, em 1999.

De acordo com o Projeto de Implantação dos Ciclos de Aprendizagem, em 1999 Curitiba e Região Metropolitana tinham um grande número de habitantes não alfabetizados, aproximadamente 5% (Curitiba, 1999), além da elevada porcentagem de retenções, que no período de 1989 até 1995, oscilava acima da faixa de 20%. Nos anos de 1989 e 1992, chegou-se a 23% de retenções de alunos no Ensino Fundamental. O desafio que subjazia a esses resultados era “a efetivação de uma educação que de fato contribua para que todos os cidadãos tenham acesso a níveis superiores de qualidade de vida” (Curitiba, 1999, p. 4).

Conforme o mesmo documento (Curitiba, 1999) houve debates e reuniões para a tomada de consciência das retenções por parte dos profissionais da RME, visando aprofundar questões relativas ao processo de alfabetização desenvolvido nas escolas, às alterações significativas no

sistema de avaliação da aprendizagem escolar, à criação de um sistema de Avaliação Institucional e à ampliação da participação da comunidade nos processos de gestão escolar.

Em 1997 o Projeto Alfa foi implantado em 41 escolas que apresentavam índices de 30% ou mais de retenção nas primeiras séries (Curitiba, 1999). O projeto tinha como objetivo “compreender melhor a desarticulação existente entre o sistema de avaliação de aprendizagem em vigor e o encaminhamento proposto no Currículo Básico para o processo de alfabetização” (Curitiba, 1999, pp. 8-9) e obteve resultados significativos que garantiram sua continuidade. Na segunda fase do Projeto, no ano de 1998, oportunizou-se a participação de todas as escolas da Rede Municipal de Curitiba. A equipe pedagógica e os professores tiveram como norte as questões da avaliação, da aprendizagem, da leitura e da escrita. No primeiro semestre de 1999 iniciou-se a terceira fase do Projeto. Os professores das 225 classes de ensino pré-escolar e as 122 creches oficiais da Prefeitura passaram a fazer parte desse processo de reflexão sistemática sobre a prática de alfabetização (Curitiba, 1999).

A partir das ações desenvolvidas nesse Projeto, uma grande rede de profissionais das escolas passou a compreender melhor a desarticulação existente entre o sistema de avaliação de aprendizagem em vigor e o encaminhamento proposto no Currículo Básico para o processo de alfabetização. A avaliação da aprendizagem proposta naquele documento apresentava um caráter contínuo e qualitativo, mas o sistema de avaliação efetivo na maioria das escolas, até aquele momento, levava a um processo de caráter classificatório e ao registro meramente quantitativo (Curitiba, 1999, pp. 8-9).

Com o novo sistema de Ciclos de Aprendizagem, o sistema de ensino ficou organizado da seguinte maneira:

- Ciclo I: contempla os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, com capacidade de 30 alunos por sala;
- Ciclo II: contempla os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, com capacidade de 35 alunos por sala;

- Ciclo III: contempla os 6º e 7º anos da segunda etapa do Ensino Fundamental, com 35 alunos por sala; e
- Ciclo IV: contempla os 8º e 9º anos da segunda etapa do Ensino Fundamental, também com 35 alunos por sala.

Nesse sistema de Ciclos, o aluno só pode ser reprovado no final de cada etapa, que varia de dois a três anos. Não é permitida mais de uma reprovação por competência no mesmo Ciclo.

Na educação brasileira, a organização da escolaridade em Ciclos não é uma política recente. Os dados históricos evidenciam que as discussões acerca da reprovação e as propostas de implantação de políticas de não reprovação existem desde o início do século XX (Stremel, 2013).

Philippe Perrenoud (2004) é um dos principais autores que tem fundamentado os Ciclos de Aprendizagem nos países europeus e no Brasil. Para o autor, a organização da escolaridade em Ciclos de Aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso escolar, garantindo a aprendizagem dos alunos pela progressão de suas aprendizagens (Perrenoud, 2004). Dessa forma, a implantação de Ciclos de Aprendizagem “constitui-se em uma oportunidade de construir um novo tipo de escola, baseada na lógica da aprendizagem e não da mera classificação e reprovação de aluno” (Stremel, 2013, p. 813).

É nesse contexto que surge a função do professor corregente, que vem sendo entendida como um professor auxiliar – embora não o seja –, para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem.

3. A função da corregência

Em junho de 1999 foram alocados, nas escolas municipais de Curitiba, professores para exercer a atividade de corregência e contribuir à efetivação da ação didática. “Relatos de experiências e observações da prática pedagógica de nossas escolas durante o segundo semestre do ano passado nos indicam que a ação do co-regente contribui para a efetividade da ação didática” (Curitiba, 2000, p. 1).

Com a organização escolar em Ciclos de Aprendizagem, mudanças aconteceram no fazer pedagógico das escolas. Muda-se o entendimento de que o conhecimento não acontece de forma linear e uniforme entre os alunos de um mesmo grupo. Assim, foi preciso constituir possibilidades crescentes de diferenciação de ensino, como comprova o documento estudado:

Diferenciar o ensino significa considerar os diversos processos de desenvolvimento e de necessidades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. É uma das alternativas que buscamos para assegurar a igualdade de oportunidades de acesso ao conhecimento escolar: constitui-se na diversificação de procedimentos em sala de aula e de atendimento escolar aos alunos. (Curitiba, 2000, p. 2).

Diferenciar o ensino possibilita ao aprendiz vivenciar situações que provoquem a elaboração de estratégias de busca, a previsão de ações, a organização simbólica e o registro de informações sobre a realidade vivida, pois

Entende-se que o processo de construção do saber não ocorre no mesmo ritmo e da mesma maneira entre os alunos, o que implica a necessidade de a escola diferenciar os processos de ensino, criando condições de aprendizagem mais favoráveis para todos e, prioritariamente, para os que mais apresentam necessidades de caráter pedagógico. (Curitiba, 1999, p. 42).

Segundo Coll (1994), para haver uma real individualização do ensino, deve-se ajustar a quantidade, a qualidade e a diversidade da ajuda pedagógica ao processo de construção do conhecimento do aluno. Por isso, ajudar a criança a transpor determinados desafios depende de “adequação de linguagem, observação sistemática das tentativas utilizadas por ela ao resolver problemas além de aproximação afetuosa e paciente por parte de quem com ela interage” (Curitiba, 2000, p. 2). Para que haja aprendizagem, é preciso que a criança “esteja motivada, que tenha interesse, que se sinta à vontade e confiante, tanto nas relações com as

peças com as quais interage, como consigo mesma” (Coll, Marchesi, & Palacios, 1996, p. 344).

Entende-se que o aluno não constrói o conhecimento a partir do zero. Ele não chega à sala de aula sem nada, mas traz conhecimentos e representações elaborados nas vivências cotidianas e esse é o ponto de partida para se criarem estratégias de intervenção didática. Para isso é preciso conhecer o aluno, seus valores, seus interesses e hábitos (Masetto, 2003). Esse foi o primeiro entendimento para implantar a função do professor corregente.

De acordo com o documento de implantação, por corregente compreende-se a

[...] ação conjunta com o regente. Não constitui atividade de recuperação paralela de estudos. É, antes, um processo concomitante e articulado às atividades da regente da classe. Implica, pois, na busca permanente do corregente por auxiliar individualmente o aluno a compreender e acompanhar as atividades de seu grupo. Esse processo é facilitado quando o co-regente atua individualmente com os alunos que mais precisam de auxílio durante as atividades corriqueiras de sala de aula. (Curitiba, 2000, p. 5).

Nessa concepção, não se deve retirar o aluno de sala de aula, pois é no trabalho com o grupo de colegas que os alunos apresentam suas produções e manifestam modos de raciocínio frente a problemas. O trabalho do corregente é crucial nas intervenções didáticas nesses momentos de ensino-aprendizagem.

Os erros que os alunos apresentam nas atividades escolares são reveladores da forma como se processa o pensamento. Eles podem indicar alternativas de ação para o professor e desafios a serem superados pelo aluno. “A tarefa essencial do corregente consiste, pois, em orientar personalizadas os alunos em situações de aprendizagem, explicitando-lhes o sentido, indicando procedimentos e apontando caminhos” (Curitiba, 2000, p. 6).

Pode-se observar que a finalidade da tarefa do corregente é a mediação. Para Oliveira (2002), mediação é “o processo de intervenção de

um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (p. 26). Assim, como no sistema de Ciclos de Aprendizagem só há retenções no final de cada Ciclo, a função do corregente surge para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem de forma personalizada no contexto de sala de aula.

De acordo com Genaro (2009), o sistema de Ciclos garante que o aluno que não assimile todo o conteúdo possa conviver com os colegas e não sofra defasagem na idade/série. Desse modo, “minimizamos o trauma da reprovação, e com isso, conseguimos diminuir também a evasão escolar” (Genaro, 2009, n.p.). Os professores regentes examinam os alunos periodicamente por meio de provas; a partir do resultado das avaliações, o corregente faz o acompanhamento individualizado com os estudantes que apresentam dificuldades.

Ainda de acordo com o documento de implantação (Curitiba, 2000), é preciso que o corregente trabalhe próximo ao regente da classe, da equipe pedagógica e especialmente do aluno. Com o regente e demais professores, o corregente deve obter informações sobre os processos interativos desenvolvidos pelo aluno, em classe e fora dela. Com a equipe pedagógica, deve buscar informações de caráter social e histórico sobre o aluno para, a partir disso, compor um plano de trabalho que contemple intervenções didáticas individualizadas.

Os documentos esclarecem que o corregente deve buscar uma estreita aproximação com o aluno e estabelecer com ele um clima de confiança mútua, preocupando-se sempre em:

- a) Observar a necessidade que ele apresenta em cada momento do desenvolvimento de uma tarefa;
- b) Observar aspectos sensoriais com atenção e sutileza;
- c) Perguntar sobre o que e como tentou fazer ao se deparar com alguma dificuldade;
- d) Apoiar cada iniciativa do aluno rumo à resolução de problemas;
- e) Compreender e divulgar que todos somos capazes de aprender e que para isso, dependemos dos outros por algum tempo;

- f) Orientar passo a passo quanto aos procedimentos a serem adotados pelo aluno nas diversas situações de aprendizagem;
- g) Responder corretamente às dúvidas do aluno, mas nunca sem antes levá-lo a encontrar uma resposta por si mesmo. Mesmo que incompleta, auxilia na construção de intervenções didáticas mais adequadas;
- h) Registrar por escrito as observações sobre o aluno, informando sistematicamente a equipe pedagógica e a regente sobre os resultados de aprendizagem obtidos durante o processo. (Curitiba, 2000, p. 4).

A Portaria nº 45 (Curitiba, 2013) resultou na mudança do papel do professor corregente, que não participava do planejamento feito pelos professores regentes de turma. Desde o ano de 2014, professores regentes e correcentes passaram a fazer permanência ao mesmo tempo e trabalham juntos nos planos de aulas, acompanhados pela pedagoga da escola. Outra mudança foi a inserção de um corregente para cada duas turmas; esse professor assume também a regência da disciplina de Ciências. Garante-se, com as aulas de Ciências, a hora-atividade do professor regente.

De acordo com a Prefeitura de Curitiba (2013, n.p.), “cada grupo de três profissionais será responsável pelo planejamento de duas turmas”. Ou seja, as escolas terão um professor que, “além da regência nessas turmas, assumirá também, como regente, as aulas do componente curricular de Ciências” (Curitiba, 2013, n.p.). Portanto, o professor corregente é o regente de Ciências e corregente de duas turmas, desempenhando papel fundamental no desenvolvimento dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A instrução normativa nº 13, de 20 de dezembro de 2016, da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, orienta quanto aos procedimentos para a organização da docência compartilhada pelo trio de regência nas escolas da RME. Esse documento denomina a função do corregente como “docência compartilhada”, mas suas atribuições continuam as mesmas (Curitiba, 2016).

Nóvoa (2000) discute a função docente, afirmando que o fazer profissional é o que somos como pessoas. Nossos gostos, nossa maneira

de pensar, agir e buscar informações – ou seja, nossa identidade – está diretamente ligada à nossa formação profissional.

Neves e Radino (2004) corroboram o estudo de identidade dos professores de Nóvoa (2000). Para as autoras, “a cultura pessoal e o saber docente entrelaçam-se na formação dessa identidade e dessa história, que se imbrica com outras histórias construídas” (Neves & Radino, 2004, p. 68). Confirmam, assim, que a autonomia do professor também está relacionada com a sua identidade.

Para Vygotsky², todos os seres humanos são sociais e sua adaptação ao meio se realiza com ajuda de procedimentos sociais e através das pessoas que o rodeiam. “Toda la historia del desarrollo psíquico del niño nos enseña que desde los primeros días su adaptación al medio se consigue con ayuda de procedimientos sociales a través de las personas que le rodean” (Vygotsky, 2017, p. 34).

Estudiosos como Huberman (2000) examinam a mesma questão, subdividindo a profissão docente em fases: entrada na carreira; estabilização; diversificação; serenidade; distanciamento afetivo; e conservantismo ou desinvestimento na carreira. Além do desafio de cada fase, Huberman (2000) alerta que o professor deve sempre buscar formação, independentemente do estágio em que se encontre. Neves e Radino (2004, p. 71) também indicam o investimento na profissão.

Concordando com os autores citados, professores regentes ou corretores devem ter compromisso com a carreira e com a identidade de ser professor, buscando constantemente se aperfeiçoar e se desenvolver profissionalmente.

4. A mediação e a Zona de Desenvolvimento Iminente ou Proximal (ZDP)

Vygotsky foi o fundador da ideia de mediação; uma de suas principais mensagens foi o papel do outro social no desenvolvimento da criança. Para

² Devido às variações na grafia do nome do autor, optou-se por padronizar todas as referências e citações com a escrita do nome contendo dois “y” – Vygotsky.

Wertsh (1993, apud Fino, 2001), a perspectiva teórica de Lev Vygotsky assenta-se em três temas desenvolvidos ao longo de seus escritos:

- a) O uso de um método genético ou de desenvolvimento;
- b) A afirmação de que as mais elevadas funções mentais do indivíduo emergem de processos sociais; e
- c) A afirmação de que os processos sociais e psicológicos humanos se formam através de ferramentas, ou artefatos culturais, que medeiam a interação entre indivíduos e entre estes e os seus envolvimentos físicos. (Fino, 2001, p. 2).

Vygotsky dizia que o aprendizado da criança começava muito antes de ela frequentar a escola: “qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia” (Vygotsky, 2007, p. 94).

O conhecimento que a criança já consolidou é chamado por Vygotsky de nível de desenvolvimento real. É “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (Vygotsky, 2007, pp. 95-96). Na escola, podemos comparar aos conhecimentos prévios que os alunos já possuem sobre determinado assunto a ser estudado.

O caminho entre o conhecimento prévio que a criança já possui e o aprendizado de novos conhecimentos (nível de desenvolvimento potencial, ou melhor, a zona de possibilidades), é chamado por Vygotsky de Zona de Desenvolvimento Proximal³ ou Zona de Desenvolvimento Iminente:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob

³ Zoia Prestes, em sua tese de doutorado, critica a tradução do termo “proximal” e o chama de iminente. Para ela, a palavra proximal se refere a algo próximo, como etapas, o que não condiz com o entendimento de Vygotsky. Para a autora, a expressão Zona de Desenvolvimento Iminente é mais adequada, pois se refere a uma zona de possibilidades, que não garante a obrigatoriedade do aprender. Vygotsky não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (Cericato, 2015).

a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 2007, p. 97).

O nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já foram amadurecidas, os produtos finais do desenvolvimento. Já a Zona de Desenvolvimento Iminente define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação (Vygotsky, 2007).

Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos de processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento, como proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (Vygotsky, 2007, p. 98).

Dessa forma, a Zona de Desenvolvimento Iminente é um conceito que contribui às pesquisas do desenvolvimento. Para Vygotsky (2007), ela pode “aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais” (p. 99).

Na escola, é na Zona de Desenvolvimento Iminente que acontece o aprendizado. A criança aprende somente quando interage com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros. Logo, o aprendizado é necessário ao processo de desenvolvimento de funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. O processo de aprendizado adequadamente organizado resulta no desenvolvimento mental e movimenta vários outros processos de desenvolvimento.

O domínio de determinado conteúdo não encerra o ciclo de aprendizagem, mas “fornece a base para o desenvolvimento subsequente de vários processos internos altamente complexos no pensamento das crianças” (Vygotsky, 2007, p. 104).

Na Zona de Desenvolvimento Iminente o professor, o corregente, os colegas e os instrumentos são mediadores da construção do conhecimento.

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possíveis atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo. (Oliveira, 2002, p. 33).

A atividade humana é mediada pelo uso de ferramentas. “Cada indivíduo alcança a consciência através da atividade mediada por essas ferramentas, as quais unem a mente com o mundo real dos objetos e dos acontecimentos” (Fino, 2001, p. 4). Martins e Moser (2012) exemplificam esse processo com o plantio de uma semente: ao cavar um buraco o homem usa, como ferramenta no processo, uma pá.

Quando o cérebro humano aprende um conceito, utiliza a mediação das palavras ou a linguagem. Para Vygotsky não há como pensar sem utilizar palavras ou imagens. A função da linguagem é a de intercâmbio social.

Se toda ação humana supõe uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus discípulos denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico-cultural. (Martins & Moser, 2012, p. 10).

As conclusões de Vygotsky mostraram que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (Vygotsky, s/d).

As marcas da existência social não estão apenas nas coisas, mas nas mentes das pessoas, que elaboram conceitos a partir dos signos com os quais se relaciona. É na interação social, na convivência com determinadas maneiras de agir e produtos culturais, que os indivíduos vão construir seu

sistema de signos, o qual consistirá numa espécie de “código” para decifrar o mundo (Oliveira, 2002).

Na Zona de Desenvolvimento Iminente, que é a diferença entre o que a criança pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com ajuda de uma pessoa mais experiente, há a necessidade de o “aprendiz ter alcançado um determinado estado de aptidão para aprender determinado material cognitivo” (Fino, 2001, p. 6). Por isso, é preciso conhecer o estudante, o que ele sabe ou não, seu contexto histórico e social para, a partir disso, traçar mediações que levem ao avanço da aprendizagem.

Para Moraes (2009, p. 602), o “emaranhado de mediações, a descoberta e a correta compreensão das estruturas do mundo são condição básica para a práxis transformadora”. Logo, na perspectiva de Vygotsky, exercer a função docente implica proporcionar apoio e recursos aos alunos, de modo que eles sejam capazes de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que seria possível sem ajuda, mas que esteja ao alcance do seu nível atual de desenvolvimento.

5. Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi analisar a função do professor corregente no Município de Curitiba, em uma perspectiva de mediação da aprendizagem. Para isso, abordou-se o processo de implantação dessa função na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

A função surge no sistema de Ciclos de Aprendizagem, o qual garante ao estudante um tempo maior para a aprendizagem, de modo que não haja a defasagem idade/série. Nesse cenário surgiu a função do professor corregente, para ajudar os estudantes com dificuldades de aprendizagem nas atividades corriqueiras de sala de aula.

O grande desafio do professor corregente é atuar com a mediação na ZDP ou Zona de Desenvolvimento Iminente, que é o espaço de interação entre o aprendiz e o tutor ou um par mais apto. O docente estará ao lado do aluno, ajudando-o em suas dificuldades.

Para que o professor corregente possa atuar como mediador, é fundamental que conheça a realidade social do estudante, seus gostos e conhecimentos prévios – pois, como foi visto, para que haja desenvolvimento da criança, é preciso conhecer o ponto de partida do conhecimento dela, ou seja, seu conhecimento real.

Se o professor propõe um problema matemático muito mais avançado que o conhecimento prévio do aluno, ele não conseguirá entender e aprender. Porém, se o professor explica algo acessível ou corrige no quadro um problema que já foi trabalhado, o estudante poderá analisar seu erro e aprender com ele. Logo, o papel de mediação deve levar em conta o contexto social; caso contrário, a fala dos professores não terá significado e não alcançará seu propósito.

O professor, enquanto mediador, tem que despertar nos seus discípulos a vontade de aprender. Quem quer aprender aprende, de um jeito ou de outro (Rancière, 2002, p. 60). A mediação exige mudanças nos modos de aprender e ensinar; é preciso conexão com o educando e contexto social significativo. Muitos são os desafios da educação contemporânea.

Referências

- Cericato, I., & Prestes, Z. (2015). Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. *Educar em Revista*, 56, 279-284.
- Coll, C. (1994). *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Coll, C., Marchesi, A., & Palacios, J. (1996). *Desenvolvimento psicológico e educação*. v. 2. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Curitiba (2013). *Portaria nº 45, de 11 de novembro de 2013*. Dispõe sobre adequação dos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Curitiba na organização do ensino, gestão do espaço e distribuição de recursos humanos para garantia do direito à educação pública de qualidade. Diário Oficial Eletrônico. Atos do Município de Curitiba. Disponível em: <file:///C:/Users/userrr/Downloads/DO%20217.pdf>.

- Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria da Educação (1999). *A escola municipal e os ciclos de aprendizagem: projeto de implantação*. Curitiba: SME.
- Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (2012). *Caderno Pedagógico: subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba*. Curitiba: SME.
- Curitiba. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação (2016). *Instrução normativa n.º 13, de 20 de dezembro de 2016*. Curitiba: SME.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273-291.
- Garcia, J. C. H. (2019). *O uso de tecnologias na escola*. Curitiba: Appris.
- Genaro, A. L. (2009). Ciclos, estímulo ao mau desempenho? *Gazeta do Povo*. 14/04/2009. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ciclos-estimulo-ao-mau-desempenho-bj102qfucc9p30vljw3wau6m>>.
- Huberman, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 31-61). 2. ed. Portugal: Porto.
- Léxico – Dicionário de Português Online (s/d). *Corregente*. Não paginado. Disponível em: <<http://www.lexico.pt/corregente/>>.
- Martins, O. B., & Moser, A. (2012). Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, 7(13), 8-28.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Moraes, M. C. M. (2009). A teoria tem consequências: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educação & Sociedade*, 30(107), 585-607.
- Neves, V. F., & Radino, G. (2004). *Cultura pessoal e saber docente: formação continuada e novas tecnologias*. Coleção Educação em Debate. Campinas: Alínea.
- Nóvoa, A. (Org.) (2000). *Vidas de professores*. 2. ed. Portugal: Porto.

- Oliveira, M. K. de. (2002). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. 4 ed. São Paulo: Scipione.
- Perrenoud, P. (2004). *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar* (P. C. R. Reuillard, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Rancière, J. (2002). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Stremel, S. (2013). Ciclos de Aprendizagem: análise dos fundamentos teóricos de propostas de redes de ensino públicas brasileiras. *Atos de Pesquisa em Educação – PPG/E/FURB*, 8, 810-825.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2017). *Obras Escogidas VI: herencia científica*. Madrid: Machado Grupo de Distribución.
- Vygotsky, L. S. (s/d). *Pensamento e linguagem*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portuguese/vygotsky/ano/pensamento/index.htm>>

A constituição da subjetividade da mulher-mãe: pontos para reflexão

*Vanessa Vargas Bober*¹
*Andrea Maila Voss Kominek*²

1. Introdução

O presente capítulo apresenta pontos de reflexão sobre a subjetivação da mulher no processo da maternidade, concebendo os processos sócio-históricos dos elementos que permeiam essa constituição.

Para tanto, o texto foi dividido em três partes: a concepção de constituição do sujeito sob a perspectiva sócio-histórica e os diálogos com a categoria de gênero; o resgate da história das mulheres e da maternidade no contexto brasileiro e as concepções científicas que respaldam tais construções; e a discussão sobre a maternidade contemporânea à luz dos processos sócio-históricos e dos desafios em uma sociedade pautada no consumo tecnológico.

Busca-se, com este texto, discutir a concepção da mulher-mãe como uma categoria de análise complexa, permeada por inúmeros processos sociais e históricos que ainda se mantêm invisíveis nos processos sociais e na ascensão do sujeito promotor de transformação de sua história.

¹ (UTFPR) - bober.vanessa@gmail.com

² (UTFPR) - amvkominek@gmail.com

2. Constituição dos sujeitos

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano se dá por processos biológicos associados aos culturais que, por sua vez, permitem o aparecimento de funções psicológicas superiores que ocorrem de modo sócio-histórico, através da construção do sujeito no âmbito físico, emocional, intelectual e social. Esse processo não ocorre de maneira linear, mas através de uma teia de acontecimentos e experiências que transitam entre os mundos interno e externo (André, 2008). A subjetivação corresponde, segundo Aita e Facci (2011), a um processo de tornar-se quem se é, de transformar o universal em singular, de tornar o indivíduo pertencente ao humano.

A subjetividade, entretanto, não é compreendida de forma abstrata e privativa de uma única pessoa, mas sim como o modo pelo qual os sujeitos vivenciam as experiências de si a partir de suas vidas reais – ou seja, da materialidade do cotidiano nos espaços de intercâmbio cultural disponíveis nas relações sociais. Sendo assim, a formação dos sujeitos se dá pelo movimento de elaboração das experiências entre o mundo psíquico e o mundo material (Aita & Facci, 2011; André, 2008).

As singularidades dos sujeitos possuem, como base, a materialidade da vida. Constituir-se como pessoa, ainda que haja atravessamentos biológicos e orgânicos, não é uma produção puramente naturalista, mas uma produção possível pelas próprias pessoas através de suas atividades práticas. É por meio delas que as pessoas transformam a natureza e, assim, transformam a si mesmas. Logo, a essência humana se forma pelos produtos das relações sociais, que também se constroem de modo sócio-histórico e cultural. A pessoa só se torna humana quando se apropria dos mediadores culturais e dos conhecimentos produzidos ao longo do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade (Aita & Facci, 2011; Vygotsky, 1991).

Os sujeitos desenvolvem características humanas à medida que internalizam os saberes sociais adquiridos através da transmissão

intergeracional, incorporando aspectos do pensar e do agir cristalizados em nossa sociedade. O processo de transmissão e comunicação permite a continuidade histórica entre as gerações, assim como a incorporação e a apropriação de valores e práticas sociais. Dessa maneira, a subjetivação das pessoas é possível por meio da relação dialética entre objetividade e subjetividade em dado momento sócio-histórico; ou seja, entre a materialidade da sociedade e a forma como a pessoa interpreta e elabora essa realidade pela interiorização das construções sociais. A subjetivação integra ao psiquismo uma imagem subjetiva do mundo objetivo (Aita & Facci, 2011).

Marx e Engels (2009) afirmam que a existência humana – e, portanto, a história – dependem inicialmente das condições de produção da vida material. É somente satisfazendo essas condições que surgem novas necessidades e é na produção de novas necessidades que o sujeito realiza seu ato histórico. A consciência humana é produzida e reproduzida socialmente a partir das atividades materiais. O fundamento da consciência e da linguagem é a produção material.

Analisar a subjetividade em uma sociedade de classes significa, portanto, ater-se à produção de signos, estruturada a partir das desigualdades sociais que afastam os sujeitos da produção de sua materialidade, e ao modo como eles são incorporados pelas pessoas. Os signos e significados construídos socialmente são integrados à consciência por meio das relações, que promovem o desenvolvimento subjetivo atrelado à historicidade dos fenômenos (Aita & Facci, 2011).

A história das pessoas consiste na história de suas relações sociais. Logo pode-se entender, em uma perspectiva sócio-histórica, que a construção subjetiva de conceitos que direcionam suas ideias, valores, modos que operam os comportamentos e sua vida material está atrelada à construção de signos e significados, que são repassados pela linguagem e integrados como um reflexo subjetivo mediado da sociedade. Deve-se levar em consideração também que a construção de signos e significados

sociais se dá a partir de relações de poder hierarquizadas e do acesso desigual a condições de vida.

Para Vygotsky (1991), os signos são incorporados ao desenvolvimento humano desde a mais tenra infância, a partir do desenvolvimento de conceitos que darão estrutura para a formação da linguagem. Em seu processo de desenvolvimento os signos e os significantes incorporam conceitos complexos, de acordo com a maturação da pessoa e também com sua relação com o ambiente – sempre presente para constituição do sujeito. Logo, os signos são construídos em um período precoce da constituição do sujeito, subordinados a significantes históricos e culturais já vigentes, que formam os sujeitos a partir da relação humana.

A esse respeito, Marx e Engels (2009) afirmam que:

A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual [...] aparece aqui ainda como direta exsudação do seu comportamento. [...] Os homens são os produtores que realizam, tal como se encontram condicionados por um determinado desenvolvimento das suas forças produtivas e pelas relações que a estas correspondem até sua forma mais avançadas. A consciência nunca pode ser senão outra coisa senão o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo real de vida. Se em toda ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo (...) é porque o fenômeno deriva do seu processo histórico de vida [...]. (Marx & Engels, 2009, p. 31).

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento reflete não somente a influência da natureza sobre o ser humano, mas sobretudo a ação deste sobre a natureza. É por meio de sua interação e intervenção material que o sujeito constrói condições de desenvolver sua humanidade de maneira dialética (Vygotsky, 1991).

Para Saffioti (1997), as bases do psiquismo humano são desenvolvidas através do patrimônio histórico-social. Homens e mulheres fazem história produzindo objetivações através de suas práticas sociais e, simultaneamente, (re)apropriando-se subjetivamente da história que

fazem. Esse processo, entretanto, nem sempre ocorre de forma apropriada, podendo haver uma subjetivação alienada. Saffioti (1997) e Ribeiro (2019) descrevem um tripé de alienação: classe, raça e gênero, o qual é incorporado às relações simbólicas provindas dos processos de coisificação das relações e dos sujeitos. Dessa forma, ao fazer história também se produz padrões que criam identidades sociais que, apesar de estarem em constante transformação pela ação do próprio humano, possuem estabilidade e articulam historicamente as relações de igualdades e diferenças entre elas (Saffioti, 1997).

A identidade social de ser mulher no Brasil se formou a partir do referencial do ser homem. Na sociedade latina e colonizada, esse olhar abarca também a colonização dos corpos, dos saberes e da produção. Assim, tem-se como signos e significados na sociedade atual, incorporados às relações que constituem a subjetividade, a concepção da mulher como o outro sexo, em uma relação de dominação e submissão em relação ao homem, não sendo definida em si mesma. Confere-se, então, à mulher, “um papel de submissão que comporta significações hierarquizadas” (Ribeiro, 2019, p. 35).

Desse modo, para compreender como ocorre a constituição da mulher-mãe na sociedade contemporânea é importante conhecer os aspectos sócio-históricos dessa identidade e as bases dos signos e significados dela provenientes, integrados subjetivamente ao inconsciente coletivo e individual, propagando práticas que muitas vezes perpetuam o isolamento e a desigualdade entre os gêneros.

3. A história da mulher-mãe e a influência da ciência em sua constituição

A fim de refletir sobre o objeto deste capítulo, aborda-se a construção histórica da mulher e da identidade materna no período moderno, reconhecendo a determinação do capitalismo para as significações sociais e para as condições materiais dessa população.

A concepção de objetividade da ciência moderna surge como uma ideologia em consonância com o modo de produção capitalista. Na Revolução Industrial, com a ascensão de uma nova classe dominante, era necessário contrapor-se aos princípios hegemônicos da sociedade tradicional que mantinham o poder sob lógica hereditária. Assim, surgiram os paradigmas da racionalidade, centrando o conhecimento na figura do homem e apresentando preceitos que reorientaram a lógica do poder e justificavam a nova ordem social. Dessa forma, a razão trouxe ao novo modo de produção não somente o redirecionamento da ideologia, como também justificou, de forma mais complexa, as desigualdades sociais. A racionalização surgiu, portanto, de uma ordem ideológica para a manutenção da classe burguesa que emergia ao poder e era formada por homens brancos (Habermas, 1975).

A evolução do conhecimento científico constitui-se fundamentalmente pela perspectiva dicotômica entre feminino e masculino. Além disso, sua construção histórica e simbólica de racionalização científica e a produção de pesquisa foi empreendida *por* e *para* os homens, trazendo justificativas “científicas” para o subjugo das mulheres, domínios dos corpos e submissão das relações, inclusive nas significações em relação à reprodução e à maternidade (Citeli, 2001; Iaconelli, 2015).

A diferença sexual é expressa nos costumes e modos operantes em todas as culturas e “esse reconhecimento pode fazer supor que algo de natureza biológica imprima uma consequência inequívoca ao destino social humano” (Iaconelli, 2015, p. 39). Sendo assim, diante das diferenças sexuais anatômicas, as sociedades formatam novas formas de explicação deste objeto, criando diferentes paradigmas (Iaconelli, 2015).

O cientista homem realizou uma leitura do corpo da mulher a partir da interpretação de seu próprio corpo, descrevendo-o sob uma lógica inferior e valorizando os aspectos da reprodução (Citeli, 2001). Na história da ciência a temática da reprodução e do lugar da mulher são muitas vezes confundidos, havendo uma sobreposição desses papéis (Iaconelli, 2015).

Essa construção científica criou signos sobre o ser mulher, os quais ainda hoje permeiam o processo de subjetivação coletiva e individual, acrescida da história dos conceitos construídos historicamente na sociedade brasileira.

A mulher-mãe no Brasil sofre influência da filosofia judaico-cristã, inscrita no processo de colonização. A Igreja Católica, com o intuito de manter o poder e em oposição ao avanço do protestantismo, influenciou diretamente a construção da família tradicional e patriarcal, que colocava a mulher como reprodutora e propagadora dos valores cristãos (Iaconelli, 2015). A visão sobre a mulher perante a Igreja provém de dois arquétipos católicos: Eva como pecadora e Maria como figura da “boa mãe”, além do suplício da maternidade como valor. Esses modelos serviam para reafirmar o ideal patriarcal e fortalecer o poder da religião no domínio das vidas e dos corpos (Badinter, 1985).

O Brasil República fomentava novos valores familiares que acompanhassem o processo de modernização do país. Esse processo exigiu o surgimento de uma nova mulher, dedicada aos cuidados e à educação dos filhos (não recorrendo às amas de leite, por exemplo), responsabilizando-se também quase que exclusivamente pela formação moral das crianças (Scott, 2012). Esse Brasil possui, como principal perspectiva, a normalização do outro – tendo como parâmetro o homem branco europeu – que priorizava a dominação da classe operária, impondo um novo modelo imaginário de família, respaldado pela sociedade burguesa capitalista.

Para a mulher, o ideal do modelo de feminilidade, de esposa dona-de-casa-mãe-de-família e a importância da infância como bem nacional (devido ao alto índice de mortalidade infantil) tornou-se o centro do agenciamento de suas relações e constituição. À mulher cabia o papel de cuidar dos membros da família, atentando ao bem-estar e saúde de todos; essa era uma medida higienista de controle da população, respaldada pela cientificidade médica e pela crença da essência maternal (Rago, 1997; Scott, 2012).

Vale ressaltar, entretanto, que nem todos esses preceitos foram incorporados pelo modo burguês.

Em uma sociedade profundamente diversa e desigual, hierarquizada a partir de elementos socio-econômicos e étnicos (com base sobretudo a “cor da pele” - herança do escravismo) não é de se espantar que, ao se comparar as famílias de áreas mais urbanas com as de áreas predominantemente rurais, as compostas por negros, brancos ou mestiços, as imigrantes e as locais, as ricas e as pobres, houve grandes diferenças. (Scott, 2002, pp. 17-18).

Apesar das distintas influências em cada conformação familiar, os ideais da família burguesa imperavam nas classes dominantes e tornaram-se o novo parâmetro social (Scott, 2012). Iaconelli (2015) aponta que a reprodução é uma questão elementar para os grupos sociais, sendo uma preocupação ainda na sociedade contemporânea. O domínio dos corpos femininos sempre foi uma alternativa para o controle da reprodução. Sendo assim, a fertilidade das mulheres ao longo da história é desejada e valorizada, mas sobretudo vigiada e administrada. Essas apresentações chegam à contemporaneidade com uma complexidade excepcional, à luz das novas tecnologias (biotecnologia) e das novas estruturas familiares (Iaconelli, 2015).

Segundo Citeli (2001), mesmo nos dias atuais as concepções científicas continuam fomentando a ideologia determinista dos corpos, respaldando padrões de comportamentos e justificando desigualdades, que muitas vezes são propagadas pelas mídias sociais como verdadeiras. Esses símbolos circulam no imaginário social e constituem os sujeitos contemporâneos, em uma relação dialética entre os conhecimentos intergeracionais e as experiências cotidianas desiguais.

Logo, a construção dos modelos de identidade das mulheres-mães – apesar de mutáveis – se mantém calcada estruturalmente nos valores religiosos, nas desigualdades de classe e de gênero, no valor da criança em detrimento ao da mulher, e ainda é acrescida pelas relações contemporâneas complexas de uma sociedade imersa na lógica de consumo crescente de novas tecnologias e informacionais digitais.

4. Subjetivação da mulher-mãe na sociedade contemporânea

Ao constituir-se mãe na sociedade moderna contemporânea, a mulher vivencia tanto a ressignificação dos fenômenos ligados à concepção e à maternidade, que permitem novas possibilidades de experiências e subjetivações, como também as expectativas relacionadas ao papel materno, que se tornam cada vez mais exigentes e utópicas. Novas perspectivas capitalistas de eficiência junto ao bombardeio de informações de forma fragmentada, dissociada do indivíduo e associadas às antigas concepções biologicistas, correspondem aos novos significantes vigentes que influenciam a construção da maternagem (Badinter, 2011).

A fim de focalizar as discussões sobre os significantes que circundam as relações e que influenciam a subjetivação da identidade materna, este capítulo apresenta como proposta, a partir da revisão de literatura anterior, três pontos de reflexão: a produção de materialidade feminina; o cuidado; e a tecnologia.

A produção de materialidade da mulher, na sociedade capitalista, conforma-se no acesso desigual ao trabalho e aos direitos (Luz & Githay, 2016). Essa realidade revela a condição de precariedade histórica à qual a mulher está submetida, já que, seguindo pressupostos marxistas, ao serem segregadas de seu processo produtivo, sobretudo ao se tornarem mães, são diminuídas as possibilidades das mulheres de desenvolver outras construções subjetivas que não estejam, necessariamente, vinculadas ao exercício da maternidade.

Para Luz e Githay (2016), o termo que designa esse processo de desigualdade é a divisão sexual do trabalho. A associação da imagem feminina a espaços domésticos e a desvalorização das atividades e comportamentos considerados femininos colocam o trabalho da mulher em uma zona de invisibilidade e perpetuação de desigualdade. A estrutura social machista, respaldada por formulações científicas deterministas,

contribui para a perspectiva naturalizada da divisão sexual do trabalho (Luz & Githay, 2016).

Embora algumas conquistas das mulheres nessa esfera sejam reconhecidas, há desigualdades sólidas. Enquanto o homem é associado ao espaço público e produtivo, a mulher é relacionada ao privado e reprodutivo – o que, conseqüentemente, determina às mulheres o trabalho doméstico e a criação das crianças. Conduz, assim, à invisibilidade e desvalorização das atividades associadas à mulher, bem como à concepção da mulher como sujeito sensível, afetuoso, amoroso e solidário, que adota “naturalmente” atividades de caráter não remunerado, como o cuidado (Luz & Githay, 2016).

A concepção da natureza biológica feminina voltada para o cuidado fomenta desigualdades no trabalho e limita a liberdade das mulheres em suas escolhas. O cuidado do lar e dos filhos apresenta-se, ainda hoje, como um compromisso ético e moral da mulher, que na grande maioria dos casos transforma-se em fonte de exploração, discriminação e segregação (Luz & Githay, 2016). Dessa maneira compreende-se que a determinação da posição das mulheres no mundo do trabalho e a hierarquização sofrida entre as atividades produtivas, como o trabalho de cuidar e educar, conferem um signo importante à constituição da mulher como mãe. Assim, a sociedade designa a esse trabalho uma esfera de moralidade e não o reconhecimento, colocando a mulher na obrigação da condição de “boa mãe”, esperando que a mesma tenha sua recompensa dentro da esfera mítica ou das emoções.

Para Tronto (1997), o cuidar é o ato de assumir uma carga, porém com uma constituição necessariamente relacional que envolve sempre duas pessoas: a que cuida e a que recebe o cuidado. Essa ação produtiva humana, entretanto, sofre julgamentos associados a pressupostos sociais e culturais sobre quem cuida, sendo vinculados a sentimentos e valores subjetivamente construídos, como amor e afetividade, com impacto sobre as relações e a constituição social (Tronto, 1997).

O saber sobre o cuidar, inclusive da criança, é culturalmente determinado. Sendo assim, devido às características biológicas femininas intransferíveis, as mulheres foram determinadas para o cuidar. Logo, elas tiveram maior familiaridade com essa atividade, transferida de modo intergeracional entre as meninas, fortalecendo a concepção errônea de instinto materno naturalizado (Badinter, 1985). Desse modo a carga do cuidado é associada à pessoa feminina, aceitando divisões tradicionais das relações de gênero em uma sociedade que desvaloriza as ações consideradas femininas (Tronto, 1997). A mulher-mãe, portanto, possui a obrigação moral e ética de cuidar de sua criança, sendo atribuída a ela toda a carga de responsabilidade, justificada por razões naturalistas do instinto materno.

Para Iaconelli (2015), entretanto, a partir das mudanças socioculturais ocorridas na história, fomentadas sobretudo pelas conquistas feministas, a transmissão transgeracional do conhecimento sobre o cuidado foi se perdendo, revelando a fragilidade da ideia de instinto materno, o que gerou novos paradigmas ambivalentes. Dessa maneira, é importante considerar o contexto sócio-histórico em que se constitui o papel materno. A constituição dos sujeitos e sua inscrição nos papéis sociais vincula-se, sobretudo, ao discurso dominante sobre o que se espera deles e como devem ser constituídos.

A partir de uma revisão bibliográfica sobre a maternidade, Schulte (2016) ressalta que a literatura ainda propaga o tema da naturalização da maternidade, a valorização do cuidado com o bebê em detrimento ao bem-estar materno e os valores morais de renúncia e sacrifício. Logo, é possível inferir que a concepção atual de maternidade se fundamenta em discursos convencionais de desigualdades de gênero. Ao mesmo tempo, no entanto, convive com as demandas da sociedade contemporânea que possui, como uma de suas características, o consumo excessivo de tecnologias (Jerusalinsky, 2017).

As inovações tecnológicas, cada qual em seu tempo, são recebidas com estranhamento; à medida que são incorporadas, porém, modificam o

modo como os sujeitos se formam, tanto nas relações privadas como públicas, incorporando as consequências positivas e negativas dessas escolhas (Jerusalinsky, 2017). Assim, a constituição da maternidade está inserida em uma conjuntura político-social na qual a forma como a sociedade se relaciona com os saberes tecnológicos e os integra em sua vida cotidiana modifica a forma da atividade humana e a própria forma de atuação e constituição da mulher-mãe.

O consumo tecnológico, sobretudo de eletrônicos, propaga novas maneiras de incorporar atividades cotidianas e de assimilar papéis. A ilusão de ser possível o acesso a um saber exclusivamente pelo mundo virtual, desconsiderando a importância da mediação da transmissão do conhecimento através das relações e da importância da vivência no mundo real sobre a ação humana, configura o processo de separação do sujeito do saber humano (Jerusalinsky, 2017). Esse processo impacta também a constituição da identidade materna, pois, ao reconhecer que esta é assimilada dentro de uma cultura e das relações humanas e que as consultas desses fazeres são predominantemente virtuais, tende-se a uma constituição alienada da ação humana, isolando elementos fundamentais da relação e da experiência.

As técnicas e as mídias não são dissociadas das discussões de gênero. Seus conteúdos, imagens e informações são dotados de concepções sobre a mulher, a feminilidade e os padrões de desigualdades estabelecidos entre os gêneros (Citeli, 2001). Sendo assim, uma sociedade que expõe as pessoas a centenas de imagens e informações por minuto, através das mídias sociais, carregadas de conteúdos ideologicamente determinados, não concedendo tempo hábil de elaboração e resposta, provoca uma experiência fragmentada que constitui os indivíduos em seus papéis sociais (Jerusalinsky, 2017).

A constituição da mulher enquanto mãe na sociedade contemporânea é atravessada por signos e símbolos históricos transmitidos pela comunicação intergeracional, possuindo uma carga de estigmas e determinações naturalistas. Associada a esses símbolos, emerge uma

sociedade na qual as experiências e atividades humanas estão cada vez mais fragmentadas pela intoxicação eletrônica, isolando as protagonistas de suas *práxis* e favorecendo o processo de subjetivação alienada.

Apesar das inquietações apontadas, é possível interpretar a constituição da mulher-mãe com um quadro otimista. Collin e Laborie (2009) afirmam que as feministas reivindicam o interesse das mulheres em ser mães, confrontando as lógicas deterministas da maternidade e buscando novas formas de apropriação. Ressignifica-se, assim, o espaço da maternidade, redirecionando as condições simbólicas que pairam sobre a mulher-mãe e criando novos símbolos e significações que afastam o caráter opressor da biologização da maternidade e migram para concepções de empoderamento e liberdade.

5. Considerações finais

O presente capítulo buscou, através de revisão dos teóricos que discutem gênero, maternidade e tecnologia, levantar pontos relevantes para a discussão da subjetivação materna e seus atravessamentos históricos, sociais e culturais.

Apesar de amplo referencial sobre os temas de base – subjetivação, gênero e tecnologia –, são poucos os autores que aprofundam a discussão sobre a maternidade nessa conjuntura, havendo pontos de intersecção a serem explorados.

Dessa forma, apresentou-se a maternidade em uma perspectiva sócio-histórica de gênero, considerando as relações tecnológicas e concepções científicas como signos e significantes para compreender a mulher que constantemente constitui-se mãe. Apesar de inúmeros processos de apagamento, essa mulher segue se reinventando e reconstruindo, buscando transformar uma identidade marcada pela dominação e subjugação em um processo de emancipação, empoderamento e libertação feminina.

Referências

- André, M. da C. (2008). *O ser negro: a construção da subjetividade em afro-brasileiro*. Brasília: LGE Editora.
- Aita, E. B., & Facci, M. G. (2011). Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia em Revista*, 17(1), 32-47.
- Badinter, E. (1985). *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Badinter, E. (2011). *Conflito: a mulher e a mãe*. Rio de Janeiro: Record.
- Citeli, M. T. (2001). Fazendo diferenças: teorias sobre gênero, corpo e comportamento. *Revistas de Estudos Feministas*, 9(1), 131-144.
- Collin, F., & Laborie, F. (2009). Maternidade. In H. Doaré, H. Hirata, F. Laborie, & D. Senotier (Orgs.), *Dicionário Crítico do Feminismo* (pp. 133-143). São Paulo: UNESP.
- Habermas, J. (1975). *Técnica e ciência enquanto ideologia*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Iaconelli, V. (2015). *Mal-estar na maternidade: do infanticídio à função materna*. São Paulo: Annablume.
- Jerusalinsky, J. (2017). Que rede nos sustenta no balanço da web: O sujeito na era das relações virtuais. In A. Baptista & J. Jerusalinsky (Orgs.), *Intoxicações eletrônicas: o sujeito na era das relações virtuais* (pp. 13-38). Salvador: Ágama.
- Luz, N. S., & Githay, L. (2016). Divisão sexual do trabalho e profissões científicas e tecnológicas no Brasil. In N. S. Luz & L. S. Casagrande (Orgs.), *Entrelaçando gênero e diversidade: matrizes da divisão sexual do trabalho* (pp. 55-90). Curitiba: Editora UTFPR.
- Marx, K., & Engels, F. (2009). *Ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular.
- Rago, L. M. (1997). *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar – Brasil 1890-1930*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, D. (2019). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Polén.

Saffioti, H. I. B. (1997). Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. *Lutas Sociais*, 2, 59-79.

Schulte, A. de A. (2016). *Maternidade contemporânea como sofrimento social em blogs brasileiros* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

Scott, A. S. (2012). O caleidoscópio dos arranjos familiares. In C. Pinsky & J. M. Pedro (Orgs.), *Nova história das mulheres* (pp. 15-42). São Paulo: Contexto.

Tronto, J. C. (1997). Mulheres e cuidados: o que as feministas podem aprender sobre a moralidade a partir disso? In A. M. Jaggar & S. R. P. Bordo, *Gênero, corpo, conhecimento* (pp. 186-284). Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos.

Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Do sujeito em atividade ao professor em atividade de ensino: possibilidades de compreensão do estágio curricular supervisionado à luz da teoria da atividade

*Flávia Dias de Souza*¹

*Maria Lucia Panossian*²

1. Introdução

O estágio curricular supervisionado, componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, revela-se um momento propício para a aproximação do futuro professor de seu campo de trabalho. Entretanto, a obrigatoriedade do estágio como componente do curso de licenciatura não garante por si só a aprendizagem da docência; como se propõe no presente capítulo, essa aprendizagem está intimamente relacionada ao modo de organização do ensino no estágio enquanto componente curricular.

Ainda que possa haver “ações” similares indicadas para os estagiários nos diferentes cursos de licenciatura, tais como observação, participação e regências nas instituições de ensino concedentes de estágio, estas se diferenciam tanto em relação à quantidade/qualidade das horas destinadas a cada uma dessas ações, quanto ao conteúdo/forma e ao tempo/espço de sua organização.

¹ (UTFPR) - flaviad@utfpr.edu.br

² (UTFPR) - mlpanossian@utfpr.edu.br

Assim, ainda que haja experiências com o estágio curricular supervisionado que promovam a aprendizagem da docência, como revelam pesquisas como as de Cedro (2008); Fiorentini e Castro (2003); Milani e Souza (2017); Ribeiro (2011); Silva e Cedro (2015); e Teixeira e Santos (2016), entre outros, a organização das ações correspondentes ao componente curricular estágio nem sempre supera as dificuldades impostas pelas condições objetivas da realidade escolar (seja na universidade ou na instituição concedente de estágio) e a almejada articulação teoria e prática nem sempre se concretiza.

Nesse sentido, o presente texto busca tecer reflexões sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório como potencial desencadeador da aprendizagem da docência, com destaque para a docência em Matemática, recorrendo aos princípios da Teoria da Atividade a partir de Leontiev (1983, 1994) e Davydov (1982, 1988). À luz desse referencial busca-se reconhecer elementos que potencializam o papel do estágio enquanto componente curricular para a formação dos futuros professores, de forma a superar o modo empírico do ser professor ou a concepção de que “só se aprende na prática”.

Considerando que o modo empírico se destina a apurar os objetos e fenômenos com base em suas manifestações externas e perceptíveis (Davydov, 1998), pode-se entender que os licenciandos em geral concebem um modo empírico de “ser professor”. Tal modo foi sendo incorporado em seus tempos escolares enquanto ainda eram estudantes da Educação Básica. Com base em grande parte de suas experiências, reconhecem muitas vezes o professor como o sujeito que expõe conteúdos, que avalia, que domina (ou não) a turma. Em suas experiências também definem o que é um “bom professor”, mas sob a ótica do estudante. Essas crenças ou teorias implícitas de formação, muitas vezes cristalizadas, geram limitações no processo de aprendizagem da docência. Faz-se necessário, portanto, compreender um modo de formação que supere esse entendimento fragilizado da docência e que desencadeie novas qualidades ao processo de aprendizagem docente.

Também é muito difundida a concepção de que “só se aprende na prática”, de que somente enfrentando os desafios frente a uma sala de aula é que se aprende a “ser professor”. Assim, durante o estágio os futuros docentes são colocados nas mesmas condições (nem sempre humanas) que muitos professores enfrentam diariamente, com classes superlotadas e horários incertos, sem condições materiais ou de planejamento e com turmas indisciplinadas, dentre outras agruras e incertezas vividas pelos professores.

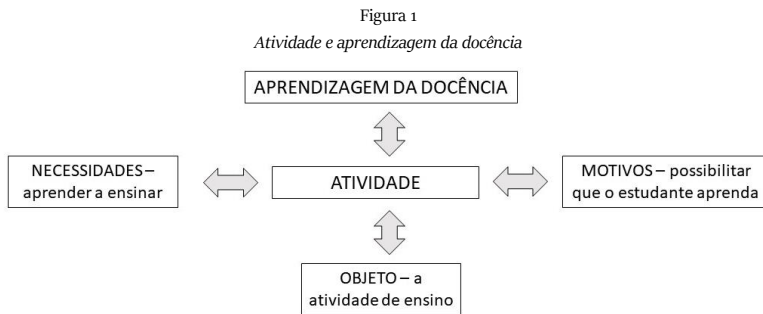
Longe de ser ideais, essas situações é que devem ser modificadas, para que não se crie uma geração de profissionais que se “adaptem” a tais condições. Ao buscar ações de aprendizagem indicativas da transformação ou da criação dos motivos no processo de formação inicial do professor de Matemática, Cedro (2008) reconhece algumas contradições na atividade dos estagiários relacionadas à multiplicidade de tarefas realizadas diariamente, que se opõem aos objetivos pessoais dos estagiários; essas contradições se revelam na prática cotidiana dos futuros professores e acentuam “o quadro de alienação perante o sentido da docência” (Cedro, 2008, p. 144). Entretanto também considera que, em espaços adequados de formação e reflexão, o professor “pode compreender os elementos teóricos inerentes à sua prática e promover a crítica, a recomposição e até mesmo a superação de sua ação pedagógica” (Cedro, 2008, p. 208).

2. O estágio como atividade

Para a discussão do estágio como atividade, partimos do conceito de atividade em Leontiev e do entendimento de que os sujeitos se movem para a satisfação de suas necessidades na direção de um fim; ou seja, “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo” (Leontiev, 1988, p. 68). Nesse sentido, o motivo está diretamente relacionado à

satisfação de uma necessidade, que “gera nos sujeitos um plano de ação que lhe permita concretizá-la” (Moura, 1998, p. 3).

Partindo dos elementos estruturantes da atividade (necessidades, motivos, ações e operações), entende-se que o objeto da atividade do professor – ou seja, o que move o professor para a satisfação de suas necessidades – é o ensino. Nessa perspectiva, podemos afirmar que o professor está em atividade de ensino quando se move na direção de seu objeto, como ilustra a figura a seguir.



Fonte: Ribeiro (2011, p. 48).

Por outro lado, quando os motivos e necessidades do professor não são dirigidos ao seu objeto (o ensino), podemos afirmar que o mesmo não se encontra em atividade. O docente pode até realizar algumas ações de ensino, mas o conjunto dessas ações muitas vezes não contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Considerando esses elementos da atividade e da atividade de ensino no contexto do estágio curricular supervisionado, destacamos três ideias centrais que podem contribuir para a atribuição de novas qualidades ao estágio no processo de formação: necessidades e motivos; reflexão, análise e planificação das ações; e o papel dos sujeitos e da coletividade.

2.1 Necessidades e motivos para realização do estágio

A partir do estágio curricular obrigatório espera-se que o licenciando seja colocado perante uma **necessidade**: a de organização do ensino. Para

Leontiev (1983), a necessidade é o elemento desencadeador da atividade; esta, por sua vez, é a unidade de análise do psiquismo humano, considerando as formas do sujeito de se relacionar com o mundo. Espera-se que, no estágio, o licenciando se depare com a necessidade de organização do ensino para desencadear sua atividade e, conseqüentemente, sua aprendizagem da docência.

Mas, para caracterizar-se efetivamente como uma necessidade que desencadeia a atividade, esta deve estar dirigida a um objeto. No momento de sua formação o licenciando se desenvolve e se forma à medida que busca o “objeto” que atenda a sua necessidade. No caso do estágio, o objeto da atividade de ensino é a organização do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Assim, espera-se que o futuro docente reconheça a necessidade de organizar o ensino para potencializar a aprendizagem dos estudantes (seu objeto). Esse objeto, por sua vez, deve coincidir com o motivo que estimula o sujeito a executar a atividade. Assim, para compreender o processo da atividade, é necessário a análise psicológica do motivo que estimula o sujeito a alcançar seu objeto (Leontiev, 1994), compreendendo, portanto, se esse motivo coloca o sujeito em atividade de estágio.

Conforme Leontiev, os motivos podem ser eficazes ou apenas compreensíveis. Um motivo eficaz está realmente dirigido ao objeto da atividade e assim coincide com seu objetivo. Um motivo apenas compreensível, ainda que se dirija ao objeto, não coincide com seu objetivo; desse modo, o processo em que se envolve não pode ser caracterizado como atividade, mas sim como ação. Por exemplo: em relação ao que se propõe durante o estágio curricular supervisionado, em geral se solicita ao licenciando que elabore um plano de aula e desenvolva com uma determinada turma. Se o licenciando organiza todas as suas ações de ensino visando a aprendizagem dos estudantes, podemos considerar que está envolvido em uma atividade que conseqüentemente trará condições para sua aprendizagem da docência, e assim se caracteriza como um motivo eficaz. Mas se ele desenvolve o plano de aula movido

somente pelo fato de que receberá uma pontuação para passar naquele componente curricular, tem um objetivo que não coincide com o objeto e assim executa a ação; tem, portanto, apenas um motivo compreensível. Nesse caso, podemos dizer que realizou uma ação, mas que não estaria em atividade.

De acordo com Leontiev, um motivo apenas compreensível pode tornar-se eficaz se o resultado da ação adquirir significado e tornar o objetivo coincidente com o objeto. Muitas vezes isso pode vir a acontecer nas ações propostas para o componente do estágio obrigatório. O licenciando que elaborou um plano de aula para atender as demandas do estágio enquanto componente curricular pode, ao desenvolvê-lo, reconhecer o quanto sua organização do ensino influenciou a aprendizagem dos estudantes; dessa forma, terá um motivo eficaz para elaborar um plano de aula em uma próxima vez.

Assim, podemos considerar que um motivo eficaz se revela nas ações do licenciando estagiário ao realizar seu planejamento buscando linhas teóricas e possibilidades que respondam às suas necessidades de ensinar e fazer com que o estudante aprenda; na reflexão aprofundada sobre a aula desenvolvida; e na busca por alternativas à organização do ensino. Por sua vez, o motivo compreensível se revela nas ações do estagiário que se preocupa apenas com o cumprimento da carga horária do estágio e com a entrega das tarefas que garantam sua aprovação.

Cumprir a carga horária da disciplina de estágio curricular obrigatório, ainda que seja uma das ações propostas no estágio, não indica a apropriação efetiva do licenciando ou que este esteja em atividade de ensino. Essa é uma ação que tem por objetivo concluir a disciplina e que revela um motivo; mas, como este não está direcionado ao objeto da atividade (a organização do ensino para aprendizagem dos estudantes), torna-se apenas um motivo compreensível.

Ainda que encontremos estagiários nessa situação, esta não é – ou não deveria ser – o foco da organização do ensino do estágio como componente curricular obrigatório. Conforme Cedro (2008, p. 144), “a

dissociação entre os motivos e o objeto da atividade do indivíduo leva ao insucesso na aprendizagem da docência”.

A intencionalidade pedagógica que subsidia a organização desse componente curricular, considerando os pressupostos da Teoria da Atividade, pretende que os estudantes sejam conduzidos por motivos eficazes em busca do objeto atividade de ensino e que os coloquem em atividade na aprendizagem da docência, tendo como necessidade aprender a ensinar e como motivo fazer com que o estudante aprenda.

Muitas vezes a própria organização do componente curricular estágio supervisionado e a distribuição da carga horária acabam sendo definidoras dos motivos dos estudantes. Ainda que as diretrizes definam as horas a ser cumpridas como estágio, os cursos têm liberdade de organizar as ações e a quantidade de horas destinadas para a interação com a unidade escolar, em ações de observação e regência, por exemplo.

A organização do estágio enquanto componente curricular que prevê uma pequena quantidade de carga horária para interação do estudante com a unidade escolar, por exemplo, não possibilita que o estagiário conheça os alunos para que tenha condições de trabalhar com eles, e ainda menos que estude e planeje determinado conteúdo a ser desenvolvido. Por outro lado, a organização dos componentes curriculares de estágios com excesso de carga horária de interação com a unidade escolar também é prejudicial, pois faz com que os licenciandos se preocupem mais em “cumprir” as horas do que criar situações significativas para as aulas desenvolvidas e tenham dificuldades para estabelecer relações entre teoria e prática.

Além disso a organização das ações de estágio, que muitas vezes prioriza os aspectos burocráticos repletos de fichas a serem preenchidas, e ações de observação e regência desarticuladas, bem como condições inadequadas de tempo e espaço para o seu desenvolvimento, influenciam a qualidade do estágio e devem ser constantemente revistas, pois os estudantes precisam de condições para vivenciar, observar e atuar em uma escola. Esse “atuar na escola” é muito mais do que adentrar a sala de aula;

implica conhecer de forma mais profunda o contexto, a história local, o projeto que a subsidia e seus modos de gestão, dentre outros aspectos.

2.2 Reflexão, análise e planificação das ações de estágio

Considerar a educação como uma prática social que tem por objetivo a humanização nos conduz a analisar constantemente a orientação e as consequências dos processos de ensino e aprendizagem. O que estamos ensinando e que tipo de sujeito se pretende formar? Nesse sentido, uma preocupação necessária para os professores formadores em relação às ações de estágio é a qualidade e a direção do processo de organização do ensino. Conforme Davydov, entende-se que é função da escola a formação do pensamento teórico dos estudantes.

Assim pois, o pensamento teórico tem seu **conteúdo** especial distinto do conteúdo inerente ao pensamento empírico: é o domínio dos fenômenos objetivamente interrelacionados e que constituem um sistema integral. Sem ele e a margem do mesmo **estes fenômenos** podem ser somente objetos da observação empírica. (Davydov, 1982, p. 306).

Como se espera que a escola desenvolva o pensamento teórico dos estudantes, voltando-se à apropriação de conhecimentos científicos, entende-se que o processo de formação docente a cargo dos formadores de professores também deve promover o desenvolvimento do pensamento teórico dos futuros professores. Isso se dá na medida em que se constituiu a necessidade de um modo generalizado de organização do ensino para a formação docente, o que contempla esse modo geral no âmbito do estágio. Tomando como referência a necessidade da organização do ensino enfatiza-se a importância do conceito de atividade na formação do futuro professor, porquanto possibilita a constituição dessas qualidades do pensamento – reflexão, análise e planificação das ações (Ribeiro, 2011). Segundo Milani e Souza (2017):

Por reflexão entende-se a descoberta / tomada de consciência do sujeito, das razões de suas ações com relação às condições do problema. A análise consiste em identificar e compreender os elementos do modo geral de organização das ações de ensino. A planificação indica a apropriação de elementos do modo geral no desenvolvimento das ações de ensino. (Milani & Souza, 2017, pp. 92-93).

Entende-se, portanto, que, ao compreender e organizar o ensino em situações de estágio como “atividade”, cria-se condições para o desenvolvimento do pensamento teórico e, por conseguinte, favorece-se a articulação entre atividade teórica e atividade prática.

De acordo com Leontiev (1994), a estrutura da atividade concretiza-se em ações visando objetivos específicos e operações conforme as condições objetivas. De modo geral, para o componente curricular de estágio nos cursos de formação inicial estão previstas ações do estagiário que acontecem diretamente no ambiente escolar e ações que acontecem no ambiente universitário (por exemplo, aulas de seminários de estágio). As horas desenvolvidas na escola em geral incluem observações, estudo de documentos escolares, participação em reuniões de pais, em conselhos de classe e conselhos de escola, além dos momentos da regência propriamente dita, que pode ser realizada com a colaboração do professor supervisor ou de forma autônoma pelo estagiário ou ainda assumir formatos diferentes como monitorias, ações combinadas com outros estagiários ou outros projetos desenvolvidos para o estágio, como o Clube de Matemática (Cedro, 2008). As horas de estágio desenvolvidas na universidade assumem características diferentes, mas podem envolver ações de compartilhamento dos planos de aula elaborados pelos estagiários; a organização da documentação relativa ao estágio; o compartilhamento de leituras teóricas que auxiliem na fundamentação e análise do estágio; e o compartilhamento das descrições, reflexões e análises derivadas do desenvolvimento de aulas pelo estagiário na unidade escolar, dentre outras ações.

A distribuição da carga horária do estágio supervisionado obrigatório, delimitada por lei em 400 horas (Brasil, 2019), é dividida de

distintas formas nos diversos cursos de licenciatura. Não há consenso acerca da quantidade de horas desenvolvidas no ambiente escolar junto ao professor supervisor ou na universidade com o professor orientador; tampouco há consenso sobre quantas horas devem ser destinadas a processos de observação, regência, estudo de documentos, etc. Assim, se realizarmos o estudo do estágio supervisionado obrigatório em diferentes instituições de formação de professores, será possível observar a diversidade de concepções relacionadas ao desenvolvimento do estágio, bem como diferentes modos de organização. O fato é que, independentemente da concepção adotada para o desenvolvimento do estágio, algumas ações são indicadas aos licenciandos.

Considerando, como indica Davydov (1988), que a formação do pensamento teórico subentende a configuração de três elementos – a reflexão, a análise e a planificação das ações – pode-se pensar a organização do estágio enquanto componente curricular organizado em ações dos licenciandos que lhes possibilitem refletir, analisar e planificar ações de ensino. Essa qualidade do pensamento, que supera as características do pensamento empírico, possibilita ao sujeito desenvolver modelos mentais acerca dos objetos e de como lidar com eles, de modo a resolver diferentes problemas (Davydov, 1988). No caso a que se refere o presente texto, o desenvolvimento do pensamento teórico está associado à constituição de qualidades do pensamento que permitam ao sujeito a aprendizagem de um modo geral do que é ensinar e de como os sujeitos aprendem; ou seja, uma forma de pensamento que os coloque em atividade de aprendizagem da docência.

Para refletir, são essenciais ações de observação, não apenas do momento específico das aulas, mas também do ambiente escolar, das relações interpessoais que se estabelecem e das compreensões de ensino e aprendizagem vigentes, entre outras.

Para analisar, pode-se pensar que os estudantes devem realizar análises das próprias observações que não sejam meras descrições do que foi visto, mas também análises dos documentos escolares (projetos

pedagógicos, planos de ensino, planos de aula, diários de classe) ou registros de professores, cadernos de estudantes e de todos documentos que se tornam reveladores de como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Também pode-se sugerir a análise de situações de ensino dos materiais didáticos adotados no ambiente escolar, ou de livros didáticos ou apostilas. O momento de análise por vezes é negligenciado na organização do estágio, prevalecendo as ações de observação e de regência propriamente dita; nem sempre os licenciandos possuem acompanhamento adequado ou o tempo necessário para realizar essas análises e se preparar adequadamente para as regências.

Para planificar as ações, pode-se considerar que os licenciandos planejem ou elaborem um plano de realização do seu próprio estágio, organizando o tempo destinado às diversas ações indicadas pelos professores formadores, mas principalmente que tenham condições objetivas de planificar suas ações de ensino concretizando-as na forma de regências. Para tanto, as ações anteriores de reflexão e análise são fundamentais, bem como os estudos já realizados durante a graduação e que os fundamentam em relação ao conhecimento específico que lecionam, bem como às formas de organizar o ensino. O conhecimento de estratégias metodológicas nesse sentido auxilia a superar o modelo simplesmente expositivo, em que não há diálogo nem interação com os estudantes.

Tendo planejado e concretizado as ações, atuando diretamente no ambiente escolar, é fundamental que os estudantes retomem os processos de reflexão e análise de suas próprias ações, o que normalmente pode ser registrado sob a forma de relatórios de estágios ou expresso em momentos de compartilhamento de experiências.

Assim, os processos de reflexão, análise e planificação das ações estão interconectados – não sucedem um ao outro, mas se desenvolvem concomitantemente. A consciência de tais processos pelo licenciando possibilita que as ações do estágio não se configurem apenas como o momento da prática, mas sim como a articulação entre teoria e prática.

Cada uma dessas ações (de reflexão, análise e/ou planificação) não caracteriza por si só uma atividade de ensino, mas está direcionada a objetivos específicos. O conjunto dessas ações oferece condições para que o estudante se envolva em atividade de ensino na perspectiva teórica abordada.

Ademais, cabe destacar a necessidade de superação da ideia de formação centrada no processo reflexivo; ou seja, entende-se que este é fundamental, mas não suficiente. É preciso oferecer ao licenciando condições de experimentar situações de análise e planificação das ações, bem como de entender o processo reflexivo como um processo carregado de sentidos e intencionalidades – o que implica em compreensões mais aprofundadas do uso de narrativas no processo de formação. Nesse sentido, ressalta-se que as narrativas podem constituir um importante instrumento de formação, desde que conduzam os sujeitos a possibilidades de apropriação de novas qualidades de pensamento e, por conseguinte, de organização de atividades de ensino.

Assim, em sua formação inicial e no início da carreira, o estagiário e futuro professor pode se organizar com base nessas ações; aos poucos, vai se apropriando e conscientizando de modos de se tornar professor, envolvido na atividade de ensino. Com o tempo, os objetivos de algumas dessas ações, já interiorizados e conscientizados, permitem que elas se tornem mecânicas, tornando-se “operações”, como Leontiev destaca. Desse modo, alguns elementos do planejamento se tornam automáticos e o professor incorpora a necessidade de identificar o objetivo de sua aula – ou, durante a regência, já automatiza modos de ação com os estudantes, como dispô-los em grupos ou círculos. O fato é que automatizar ações conscientes na forma de operações é muito diferente de aprender na prática, pela prática ou de modo empírico.

Ainda que a prática revele vários elementos que permitam solucionar problemas da própria prática, a apropriação dos elementos ocorre muitas vezes em sua forma empírica, por procedimentos de tentativa e erro. Nesse sentido, muitas vezes o professor cria suas estratégias para agir com

classes superlotadas, com a falta de material ou com o excesso de dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Entretanto tais soluções são paliativas, para dar conta dos problemas de um momento específico do ensino, e não costumam satisfazer a necessidade de que o futuro professor desenvolva a aprendizagem da docência de um modo geral que conduza à aprendizagem dos estudantes. Ou seja, não se caracterizam como formas de produção de conhecimentos teóricos, na medida em que estes buscam modos gerais de ação que promovam efetivamente a aprendizagem dos estudantes.

A compreensão das situações de ensino em estágio e de sua articulação teórico-prática possibilitará criar condições para o desenvolvimento do pensamento teórico do futuro professor – em outras, palavras, desenvolver, de modo geral, a compreensão do que é ensinar e do modo como os estudantes aprendem.

2.3 O papel dos sujeitos e da coletividade no processo formativo em estágio

No conjunto de estudos no campo da teoria histórico-cultural destaca-se a ideia defendida por Vygotsky de que o desenvolvimento psíquico dos sujeitos ocorre do social para o individual. Pesquisas desenvolvidas por Rubtsov (1996) revelam que “a atividade coletiva torna-se uma etapa necessária e um mecanismo interior da atividade individual” (p. 137). Nesse sentido é importante destacar o papel da coletividade e a caracterização dessas ações durante o desenvolvimento do estágio, enquanto componente curricular de forma sempre coletiva. Conforme Silva e Cedro (2015), “os conceitos de coletividade e compartilhamento fundamentam novos modelos de formação docente” (p. 193).

Tomando como referência o entendimento da atividade pedagógica como um processo social e a relevância das interações entre os sujeitos como promotoras do desenvolvimento cognitivo, defende-se a atividade coletiva para a organização do ensino em situação de estágio como um rico

modo formativo no contexto da formação inicial. Essa ideia é corroborada pelo entendimento de que “a formação do professor é um movimento de compreensão das ações e modos de ação na atividade coletiva” (Moura, 2011, p. 95), o que nos leva à proposição de um modo geral de formação que valorize os momentos de compartilhamento das ações de estágio em situações de seminários semanais na organização do estágio curricular supervisionado. Segundo Lopes, Araujo, Cedro, e Moura (2016):

Em um grupo, embora as ações sejam de cada um dos sujeitos, aquilo que concretiza sua aprendizagem não acontece a partir do que ele realiza de forma isolada. É a possibilidade de trocar com o outro que vai permitir a cada um dos envolvidos a apropriação dos conhecimentos produzidos coletivamente (Lopes, Araujo, Cedro, & Moura, 2016, p. 20).

Assim, o papel do professor supervisor e o papel do professor orientador também exercem muita influência. Conforme a lei do estágio, professor orientador é o professor da instituição de ensino (no caso a Instituição de Ensino Superior) responsável pelo acompanhamento e avaliação das ações do estagiário, e supervisor é o responsável pelo estagiário na parte concedente do estágio – no caso, um professor ou gestor designado pela instituição em que será realizado o estágio (Brasil, 2008).

Gatti (2014) considera que, “sendo os estagiários ainda estudantes, o papel dos supervisores de estágio é crucial na orientação dos mesmos e na criação de condições de reflexão, análise e diálogo com as realidades educacionais e as contribuições das teorias” (p. 43). Nesse mesmo sentido, a pesquisa de Teixeira e Cyrino (2015) revela que processos de orientação do estágio revelaram “crenças a respeito do planejamento das aulas; apropriação do valor teórico da profissão; o despertar de um senso crítico no planejamento de aulas; abertura para o trabalho com os pares; o desenvolvimento de uma atitude de pesquisa; e capacidade de refletir antes da experiência” (p. 669).

Moura (1999) já alertava para a necessidade de um processo de acompanhamento mais direto do futuro professor em situação de estágio,

de modo que se aproprie de elementos do modo geral da organização do ensino na efetivação de suas ações, em um processo de reflexão, análise e planificação das ações. Já nessa época, o autor mencionava uma espécie de “residência docente”:

O nosso pressuposto é que o estágio da licenciatura deve desempenhar, na formação do professor, um papel semelhante ao papel da residência na formação do médico. Este tem boa parte de sua formação realizada no cotidiano de um hospital, acompanhado por profissionais experientes que o orientam diante da necessidade de tomadas de decisões e em situações problema, cujas soluções são peças formadoras do profissional de medicina. (Moura, 1999, p. 10).

A proposição do acompanhamento pelo professor formador e demais profissionais mais experientes vai ao encontro do referencial teórico que subsidia este trabalho. Essa “residência” distingue-se da simples presença no campo de estágio por um tempo prolongado, abrangendo a vivência de situações-problema da realidade e também lidar com problematizações e estudos de caso propostos pelos formadores.

Estudos desenvolvidos por Formosinho e Niza (2009) em Portugal revelam elementos de um modelo de organização do estágio em que o professor supervisor na escola é denominado “supervisor cooperante”, cujas ações de formação ocorrem articuladas ao projeto de formação organizado e desenvolvido pelo professor orientador na universidade.

Consideramos a organização do estágio curricular obrigatório um momento crucial para colocar o futuro professor em atividade de ensino; concordamos com a afirmação de Moura (1996) de que

[...] a atividade de ensino deve conter em si a formação do professor que toma o ato de educar como uma situação-problema, já que esta possui o elemento humanizador do professor: a capacidade de avaliar as suas ações e poder decidir por novas ferramentas e novas estratégias na concretização de seus objetivos. (Moura, 1996, p. 32).

3. O estágio como atividade teórico-prática

O estágio curricular supervisionado obrigatório é o momento do curso de licenciatura no qual se espera que o estudante possa articular teoria e prática de modo efetivo. Segundo Fiorentini e Castro (2003, p. 122), “a prática de ensino e o estágio supervisionado podem ser caracterizados como um momento especial do processo de formação do professor em que ocorre de maneira mais efetiva a transição ou passagem de aluno a professor”. Se, por um lado, é atribuída essa importância ao estágio, por outro é fundamental considerar que esse momento formativo não pode ser responsabilizado isoladamente pela formação docente e que “a atividade docente sistemática e científica toma objetivamente (conhecer) o seu objeto (ensinar e aprender) de modo intencional, não casuístico” (Pimenta, 1995, p. 61).

Como ponto de partida, o entendimento do estágio como tempo privilegiado de articulação teoria e prática implica os seguintes questionamentos: que teoria? Que prática? De maneira geral, espera-se que os conhecimentos que foram apropriados durante a formação do licenciando e relacionados ao conhecimento específico (neste caso, a Matemática) e ao conhecimento pedagógico, com seu viés psicológico, social, histórico e cultural, possam fundamentar a observação e a prática no ambiente escolar.

Ao situarmos a necessária articulação entre teoria e prática, é mister compreender que não se trata da mera justaposição desses dois elementos, partindo do pressuposto de que munir o futuro professor de ferramentas teóricas (conhecimentos teóricos de formação) e de ferramentas práticas (conhecimentos da prática) será suficiente para que ele dê conta de articular esses dois campos de conhecimento. Como menciona Ribeiro (2011, p. 28), “não se trata apenas de oferecer ao futuro professor uma variedade de textos que discutam a formação de professores e o ensino de modo geral, aliado a momentos de reflexão sobre a realidade escolar, numa espécie de tentativa de junção entre teoria e prática”; a simples

presença desses aspectos, portanto, não assegura a articulação entre teoria e prática.

Partimos do princípio de que o sujeito vai se formando professor no movimento da atividade teórica e da atividade prática, por meio do qual a teoria vai iluminando a prática e a prática fundamenta a teoria. Segundo Vázquez (2007, apud Souza e Moretti, 2015), é na articulação teoria e prática, como unidade dialética, que se constitui a práxis. Sobre esses conceitos, os autores definem que:

A atividade prática é aquela na qual o homem age sobre uma matéria exterior a ele, transformando-a. Tem, portanto, um caráter material, objetivo [...]. Já a atividade teórica não transforma a realidade, embora sua existência esteja vinculada à prática, uma vez que fornece conhecimentos imprescindíveis para essa transformação. O objeto da atividade teórica só tem existência subjetiva (sensações, percepções) ou ideal (conceitos, teorias, hipóteses). (Souza & Moretti, 2015, p. 37).

Assim, para o entendimento do “estágio como atividade”, é fundamental compreender os elementos da atividade, bem como os conceitos de atividade teórica e atividade prática. Nesse sentido, entende-se que “é apenas na unidade dialética entre a teoria e a prática que é possível a apropriação da realidade, a compreensão de sua essência e das relações que a constituem, bem como sua consequente transformação” (Souza & Moretti, 2015, p. 36).

Cumpramos ressaltar que nem toda atividade se configura como *práxis*. O homem pode estar envolvido na atividade de conhecer, e não necessariamente agir. Especificamente em relação ao estágio como atividade, considera-se a atividade humana teórica e prática – e consequentemente a *práxis*, definida por Vasquez (1968) como

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há *práxis* como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (Vasquez, 1968, p. 108).

A compreensão desses conceitos e, por conseguinte, do estágio como atividade teórico e prática (*práxis*), permite abandonar a ideia do estágio como simples “tempo de praticar”, Rompe-se assim com o senso comum de um certo “praticismo” esvaziado teoricamente no campo do estágio, que inclusive gera discursos equivocados de que o estágio não precisa configurar como disciplina no curso, uma vez que basta enviar os estudantes ao local de estágio e receber os documentos comprobatórios de carga horária e relatórios, muitas vezes, meramente descritivos da realidade.

Entende-se que o estágio não é somente uma disciplina, no sentido de explicitar elementos burocráticos de organização das ações de estágio (definição de escolas campo, elaboração de cronograma de intervenção e critérios de avaliação etc); desse modo, concorda-se com Pimenta (1995):

O estágio é um componente do currículo que não se configura como uma disciplina, mas como uma atividade. [...] Da mesma forma, o estágio pode servir às demais disciplinas e, nesse sentido, ser uma atividade articuladora do curso. Ademais, como todas as disciplinas é uma atividade teórica (de conhecimento e estabelecimento de finalidades) na formação do professor. Uma atividade instrumentalizadora da práxis (atividade teórica e prática) educacional, da transformação da realidade existente. (Pimenta, 1995, p. 63).

4. Considerações finais

Discutir o estágio curricular supervisionado à luz do conceito de atividade e de atividade de ensino foi o intuito deste capítulo. Para tanto, adotou-se o encaminhamento de apresentar conceitos centrais da referida teoria e simultaneamente contextualizá-los no cenário da aprendizagem da docência que se espera atingir por meio das ações que orientam e organizam o estágio supervisionado obrigatório como componente curricular dos cursos de licenciatura.

Ao situar a atividade de ensino como objeto da atividade de aprendizagem da docência, discutimos dois elementos envolvidos no

conceito de atividade: necessidades e motivos. Buscou-se, desse modo, destacar a compreensão de que o professor se “encontra em atividade” ou é “colocado em atividade” quando se vê diante de necessidades e motivos na direção de seu objeto – a atividade de ensino – sendo uma necessidade aprender a ensinar e um motivo fazer com que o estudante aprenda.

A defesa desse modo de compreensão da atividade de ensinar revela a essência do que entendemos por atividade docente, na qual as ações e operações de ensino são definidas em resposta à satisfação das necessidades e motivos constituídos. Sendo assim entendemos, por exemplo, que a seleção de um determinado recurso não advém de modismos ou da facilidade de acesso, entre outros, mas da apropriação teórica por meio da qual esse recurso criará condições favoráveis aos processos de ensinar e aprender.

Frente a esse entendimento faz-se mister destacar o papel do professor formador de estágio, pois a ele cabe organizar situações desencadeadoras de aprendizagem que coloquem os estagiários em atividade, rumo à formação do pensamento teórico para a docência.

No que tange ao desenvolvimento do pensamento teórico, finalizamos destacando a coletividade como princípio formativo para a docência, não apenas na situação de estágio, mas em especial nesse campo, uma vez que a vivência e o compartilhamento de experiências de aprendizagem no campo das escolas, bem como a convivência com colegas mais experientes, congrega condições potencializadoras do desenvolvimento individual dos sujeitos. Por exemplo, a compreensão inicial por parte de futuros professores de que grande parte dos problemas escolares é causada pelos estudantes, em que a culpabilidade se acentua nas questões de indisciplina, pode ser superada por meio de situações de compartilhamento de ações de estágio que revelem possibilidades de organização do ensino voltadas ao objeto dessa atividade.

Por fim cumpre destacar que, independentemente do modo de organização do estágio curricular supervisionado previsto em determinado projeto pedagógico de curso, é fundamental que as ações de

ensino organizadas pelo professor formador, em conjunto com professores orientadores e professores supervisores na escola, prevejam a proposição de situações de aprendizagem aos futuros docentes que superem modelos de estágio pautados, por exemplo, na produção de relatórios meramente descritivos, e que possibilitem ações de reflexão, análise e planificação das ações sobre a docência.

Referências

- Brasil (2008). *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/L/lei/L11788.htm>.
- Brasil (2019). Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, *Diário Oficial [da] União*, seção 1, p.87-90, 10 de fevereiro de 2020.
- Cedro, W. L. (2008). *O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Davydov, V. V. (1982). *Tipos de generalización en la enseñanza*. Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Davydov, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Havana: Editorial Progreso.
- Fiorentini, D., & Castro, F. C. de C. (2003). Tornando-se professor de Matemática: o caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In D. Fiorentini (Org.), *Formação de Professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares* (pp. 121-156). Campinas: Mercado de Letras.
- Formosinho, J., & Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 119-139). Lisboa: Porto Editora.

- Gatti, B. A. (2014). Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, 25(57), 24-54.
- Leontiev, A. N. (1983). *Actividad, conciencia, personalidad*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1984). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In L. S. Vygotsky, A. R. Luria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 59-84). São Paulo: Moraes.
- Lopes, A. R. L. V., Araujo, E. S., Cedro, W. L., & Moura, M. O. de. (2016). Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas. *Zetetiké*, 24(45), 13-28.
- Milani, C. B. B., & Souza, F. D. de (2017). O desenvolvimento do pensamento teórico de uma professora principiante de matemática no processo educativo. *Transmutare*, 2(1), 87-105.
- Moura, M. O. de (1996). A atividade de ensino como unidade formadora. *Bolema*, 2(12), 29-43.
- Moura, M. O. de (1998). A educação escolar como atividade. In *IX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE*, Águas de Lindóia.
- Moura, M. O. de (Coord.) (1999). *O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência*. São Paulo: Feusp.
- Moura, M. O. de (2011). A aprendizagem inicial do professor em atividade de ensino. In A. R. L. V. Lopes, M. T. C. Trevisol, & P. S. Pereira (Orgs.), *Formação de professores em diferentes espaços e contextos* (pp. 87-102). Campo Grande: UFMS.
- Pimenta, S. G. (1995). Estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, 94, 58-73.
- Ribeiro, F. D. (2011). *A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: contribuições da Teoria da Atividade* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Rubtsov, V. (1996). A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. In C. Garnier, N. Bednarz, & I. Ulanovskaya, *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista escolas russa e ocidental* (pp. 186-195). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, M. M. da, & Cedro, W. L. (2015). Estágio supervisionado e planejamento compartilhado: possibilidades da organização do ensino de professores de Matemática em formação. *Educ. Matem. Pesq.*, 17(2), 190-215.
- Souza, F. D. de, & Moretti, V. D. (2015). Sobre a prática na formação de professores de matemática no Brasil: das diretrizes legais à essência do conceito. In M. A. Kalinke & L. F. Mocrosky (Orgs.), *Educação Matemática: pesquisas e possibilidades* (pp. 31-47). Curitiba: Editora UTFPR.
- Teixeira, B. R., & Cyrino, M. C. C. T. (2015). Desenvolvimento da identidade profissional de futuros professores de matemática no âmbito da orientação de estágio. *Bolema*, 29(52), 658-680.
- Teixeira, B. R., & Santos, E. R. (2016). A primeira experiência de estágio curricular em matemática de futuros professores: ações e reflexões. *Educação Matemática em Revista-RS*, 17(2), 74-84.
- Vásquez, A. S. (1968). *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

O autodomínio da conduta em Vygostky e a autodeterminação coletivista em Petrovsky

*Thalisiê Correia*¹

1. Introdução metodológica ao conceito

[...] ao dizer que no momento em que a criança entra em contato com o significado de uma palavra nova para ela, o processo de desenvolvimento do conceito não termina, mas começa (Vygotsky, 2001, apud Porto & Martins, 2018, p. 17).

Ao estudar a psicologia soviética nas produções de Lev Vygotsky (1896-1936) e Arthur Petrovsky (1924-2006) encontra-se, respectivamente, os conceitos de autodomínio da conduta ou comportamento e o conceito de autodeterminação coletivista da personalidade ou individualidade. Seriam esses conceitos de igual significado em dois momentos históricos distintos da produção em psicologia soviética; isto é, seriam ambas identificações, por vias metodológicas distintas, de um mesmo fenômeno? Como acessar as determinações que diferenciam e aproximam esses conceitos? Como entendê-las a partir do método materialista histórico-dialético em sua própria historicidade e estruturação epistemológica? A partir desse questionamento, sistematiza-se o conteúdo que se segue.

O objetivo deste capítulo é investigar a hipótese de que os conceitos de autodomínio da conduta ou comportamento em Vygostky (1896-1936)

¹ thalisiacorreiapesquisa@gmail.com

e autodeterminação coletivista da personalidade ou individualidade em Petrovsky (1924-2006) representam o estudo, por diferentes vias metodológicas, de um mesmo fenômeno, a partir de diferentes períodos históricos de produção da psicologia soviética: a URSS das décadas de 1920-1930 e 1970-1980.

Optou-se pelo seguinte percurso metodológico sistemático: define-se o conceito como ponto de partida metodológico; relata-se a operação intermediária de seleção das obras relevantes para abstração e análise; apresenta-se uma representação sincrética dos conceitos de autodomínio da conduta na produção de Vygotsky e o conceito de autodeterminação coletivista em Petrovsky; localiza-se os conceitos em suas inter-relações conceituais com o complexo ou concepções da obra de seus autores; traça-se algumas de suas determinações histórico-culturais no período soviético de produção em psicologia; por fim, sintetiza-se os conceitos em considerações explicativas, traçando assim a fundamentação inicial de desenvolvimento da hipótese em processo de investigação.

Um conceito é uma via metodológica de acesso à organização específica de dados de uma realidade; portanto, existe com suas próprias coordenadas de localização a partir de um sistema conceitual com “gênese, estrutura e desenvolvimento” (Porto & Martins, 2018, p. 5), com empiricidade e historicidade ascendendo do concreto para o abstrato, retornando de forma explicativa para um novo concreto (Marx, 1978 apud Porto & Martins, 2018). O conceito é científico quando é acessado por um caminho sistemático e consciente; e é espontâneo quando é acessado por vias difusas na vida cotidiana. O conceito existe por estruturas de generalização que lhe conferem potência de explicação da realidade:

Apesar das críticas, de ser superestimado no escopo da metodologia histórico-cultural, da escassez de replicações, as três grandes “fases” da formação de conceitos identificadas a partir do emprego do método de Sakharov – “pluralidade não informada e não organizada”, “formação de complexos” e “conceitos verdadeiros (ou científicos)” – hoje ocupam um lugar extremamente expressivo no campo da psicologia e da educação. Não se pode afirmar que o método de Sakharov e esses resultados tenham sido negados,

mas sim incorporadas em um sistema teórico um tanto mais potente no qual as “estruturas tipificadas de generalização” (síncreses, complexos e conceitos) integram-se com um “sistema de coordenadas” (com latitude [conteúdo concreto]; longitude [grau de generalidade]; e medida de generalidade [cruzamento dos dois primeiros]), além do que a questão é vista como relativa a todo um conjunto de operações mentais variadas que constituem os modos de funcionamento do sistema: juízos, conclusões, comparações (identidade/diferenciação), entre outras que não me lembro agora. Sem falar do interessante problema de como se gera o pensamento original, que supera os simples e redundantes silogismos. (Toassa & Delari Júnior, 2013, p. 654).

Como o conceito passa por processos de formação tanto na captação individual da realidade concreta como nos processos coletivos de organização da sociabilidade, ele se reconfigura como (e a partir de) seu valor(es) histórico-cultural(is).

Para selecionar as obras com foco na hipótese sob investigação, categorizou-se as obras de Vygotsky traduzidas para a língua portuguesa nas temáticas: arte e estética; metodologia; pedagogia; pedologia; e funcionalidade psíquica. Dentre essas, selecionou-se a funcionalidade psíquica, por compreender que o conceito de autodomínio da conduta estaria ali diretamente desenvolvido em seu sistema conceitual.

Para selecionar as obras de Petrovsky traduzidas para o espanhol, procedeu-se a categorização nas seguintes temáticas: psicologia geral; história da psicologia; e coletividade. Foram priorizadas as obras do foco temático coletividade devido ao entendimento de que nelas se concentraria o conceito de autodeterminação coletivista da personalidade, desenvolvido também em relação direta com seu sistema conceitual.

Em seguida foi realizada a abstração das obras selecionadas pela palavra-síntese do conceito, isto é, pela estrutura de generalização imediata do conceito. Com os trechos que as referem em destaque e por abstração, fez-se uma síntese sincrética apresentando uma definição imediata do que seria os conceitos de autodomínio da conduta ou comportamento e autodeterminação coletivista da personalidade ou individualidade. Com essa imagem sincrética foi possível encontrar, por

análise, nexos que complexificam cada um desses conceitos em relação com a concepção de cada um dos autores e, por conseguinte, aproximar-se de um contorno dos sistemas conceituais de pertencimento dessas palavras-síntese.

Por fim, como já indicado, buscou-se nesses complexos algumas determinações históricas do período de sua produção que viabilizassem um retorno explicativo à concreticidade histórica de produção, generalização e funcionalidade dos conceitos para o desenvolvimento epistemológico da psicologia soviética – o que consiste, como já declarado, na síntese de fundamentação para o desenvolvimento da hipótese investigada.

2. O conceito de autodomínio da conduta

A apreensão de um conceito começa na apropriação do termo que o sintetiza. Para o conceito de autodomínio da conduta que aqui estamos investigando, tem-se como palavra-síntese a “conduta” ou “comportamento”, que estaria na condição de “domínio” pelo próprio – “auto” – sujeito da conduta. Assim, temos uma primeira representação do fenômeno em sua concretude imediata. Mas o que pode significar a conduta ou comportamento na sociabilidade? Em outras palavras; o que pode significar a ação de domínio de um sujeito sobre a própria conduta ou comportamento em seu desenvolvimento histórico-cultural?

2.1. A síncrese

Na obra “Psicologia Concreta do Homem” (Vygotsky, 2000) a conduta aparece primeiramente na inter-relação entre sua verbalização e o desenvolvimento cultural da criança: “o problema da conduta verbalizada é o problema central de toda história do desenvolvimento cultural da criança” (Vygotsky, 2000, p. 24). A palavra exerce então um poder de comando sobre o corpo – seja pronunciado pela própria pessoa

ou por outro corpo – que provém originalmente da divisão de trabalho entre as pessoas:

De onde vem o poder da palavra sobre a conduta? Da real função do comando. Atrás do poder psicológico da palavra sobre as funções psicológicas está o poder real do chefe e do subordinado. A relação das funções psicológicas é geneticamente correlacionada com as relações reais entre as pessoas: regulação pela palavra, conduta verbalizada = poder – subordinação. (Vygotsky, 2000, p. 25).

Esse processo se desenvolve pela diferenciação entre a dimensão individual e coletiva, implicada no caminho histórico de que a organização coletiva dá origem a organização individual:

[...] na consciência e conduta individual não seria possível nada semelhante. Antes, da conduta individual deduziram o social (o indivíduo reage a sós e no coletivo, imitação generaliza as reações individuais). Nós das formas de vida coletivas deduzimos as funções individuais. (Vygotsky, 2000, p. 28).

O caminho histórico está objetivado nas tarefas ou funções sociais da divisão do trabalho, as quais, para a individualidade, tornam-se influência direta sobre a conduta: “a tarefa influencia psicologicamente (não no objeto, mas na conduta). Se o objeto é o cérebro do outro, então tudo é fácil. Difícil, é quando o objeto é o próprio cérebro” (Vygotsky, 2000, p. 30).

Nos textos selecionados que estão em “A formação social da mente” (Vygotsky, 1984)², Vygotsky se propõe a destrinchar o que seria a conduta superior como o conteúdo propriamente humano no comportamento e apresenta as hipóteses de historicidade da formação desses comportamentos humanizados tanto na sociabilidade como no indivíduo, diferenciando-os dos processos psicológicos elementares. Essa

² As produções selecionadas que na tradução para o português estão agrupadas em “A formação social da mente” (1930/1934/1984) são: “O instrumento e o símbolo” (capítulo 1) (1930); “O desenvolvimento da percepção e da atenção” (capítulo 2) (1930); “O domínio sobre a memória e o pensamento” (capítulo 3) (1930); “A internalização das funções psíquicas superiores” (capítulo 4) (1930); e “Interação entre aprendizado e desenvolvimento” (capítulo 6) (1934).

diferenciação é atribuída à simbologia contida na fala, derivada do uso de signos e direcionada à comunicação de significados:

Embora a inteligência prática e o uso de signos possam operar independentemente em crianças pequenas, a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui a verdadeira essência no comportamento humano complexo. Nossa análise atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumento e produz formas fundamentalmente novas de comportamento. (Vygotsky, 1984, p. 20).

O domínio processual da linguagem que se desenvolve na criança e o controle parcial sobre a causalidade circundante permite que ela possa controlar o próprio comportamento – não apenas controlá-lo, mas reorganizar as suas funções psíquicas e constituir o que será chamado de intelecto. Esse corresponde ao conjunto de conteúdos socialmente valorizados para realizar uma atividade produtiva para o gênero humano.

É então um salto ontológico que fica demarcado pela condição tipicamente humana de ser sujeito e objeto de si, algo que ocorre e que se centraliza pela expressão da conduta no meio social, pelo comportamento, e possibilita o desenvolvimento da autonomia na resolução de problemas, por meio de uma estrutura intrapessoal que foi interpessoal: a linguagem internalizada como pensamento.

Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. (Vygotsky, 1984, p. 22).

As demais funções psicológicas são reorganizadas a partir dessa conexão entre o uso de instrumentos e a fala. Essa reorganização traz consigo a transição para novas formas de comportamento e desenvolve os processos de escolha, por meio do uso dos signos auxiliares que rompem a fusão entre o sistema sensorial e o sistema motor; ou seja, organiza uma

conexão interna voluntária sobre o direcionamento para o objeto, configurando uma estratégia de resolução. Demonstra-se, então, a funcionalidade auxiliar da palavra no direcionamento das funções psicológicas como atenção, memória, etc.

Nos textos selecionados que compõem a obra “Teoria e método em psicologia” (Vygotsky, 1996b)³ a referência ao autodomínio da conduta é relacionada em sua gênese às formas coletivas de comportamento, isto é, às formas interpsicológicas que são a fundamentação do processo volitivo. Desse modo, “por conseguinte, os meios para a comunicação social são centrais para formar as complexas conexões psicológicas que surgem quando essas funções se transformam em individuais, em uma forma de comportamento da própria pessoa” (Vygotsky, 1996b, p. 114).

A compreensão da materialidade da gênese dos comportamentos permite a identificação das condições estruturais de organização da coletividade que determinam a produção e utilização de signos:

É preciso assinalar, por um lado, a conexão que alguns sistemas novos mantêm não só com signos sociais, mas também com a ideologia, e o significado que tal ou qual função psicológica adquire na consciência das pessoas, ao passo que, por outro lado, o processo de aparecimento de novas formas de comportamento a partir de um novo conteúdo é extraído pelo homem da ideologia do meio que o rodeia. (Vygotsky, 1996b, p. 117).

Em “Pensamento e linguagem” (Vygotsky, 1996a) a conduta autodomínada é apresentada em sua especificidade como pensamento verbal, também geneticamente internalizado das condutas sociais: “o pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso” (Vygotsky, 1996a, n.p.). Esse pensamento também segue leis gerais de desenvolvimento: “só pode concluir-se que a

³ As produções selecionadas que na tradução para a língua portuguesa estão agrupadas em “Teoria e método em psicologia” (1930/1931/1996b) são: “Sobre os sistemas psicológicos” (1930); “Psique, consciência, inconsciente” (1930); “Desenvolvimento da memória” (1931); e “A psicologia e a teoria da localização das funções psíquicas” (1934).

este nível o desenvolvimento do comportamento será essencialmente governado pelas leis gerais do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (Vygotsky, 1996a, n.p.). Isso indica, portanto, a tarefa necessária: “para explicar as formas mais elevadas do comportamento humano, temos que pôr a nu os meios através dos quais o homem aprende a organizar e dirigir o seu comportamento” (Vygotsky, 1996a, n.p.).

Em “A construção do pensamento e da linguagem” (Vygotsky, 2001) desenvolve-se a inter-relação da conduta com os fins da atividade pela mediação das ferramentas; ou seja, os meios instrumentais que possibilitam a realização dos objetivos, utilizados na atividade social como os meios instrumentais aplicados para o domínio da própria conduta:

De igual maneira, não podemos explicar satisfatoriamente o trabalho como atividade humana voltada para um fim, afirmando que ele é desencadeado por objetivos, por tarefas que se encontram diante do homem; devemos explicá-lo com o auxílio do emprego de ferramentas, da aplicação de meios originais sem os quais o trabalho não poderia surgir; de igual maneira, para a explicação de todas as formas superiores de comportamento humano, a questão central é a dos meios através dos quais o homem domina o processo do próprio comportamento. (Vygotsky, 2001, p. 161).

2.2 O complexo

Da síntese apresentada destaca-se, primeiramente, que a organização coletiva da conduta humana, através da divisão do trabalho, dá origem à organização individual da conduta – o que é, em síntese, o próprio desenvolvimento cultural, permeado pelo processo de domínio sobre as formas pregressas de organização coletiva da sociabilidade e reorganizado para a individualidade. Por meio desse processo o indivíduo alcança condições de reproduzir e transformar as configurações culturais pregressas através, principalmente, de sua própria conduta. Assim, o autodomínio da conduta não se refere somente ao autodomínio abstrato de si, como entidade ou mesmo à rigidez de procedimentos isolados, ou ainda à contenção de expressões emocionais. O autodomínio da conduta é

o domínio das formas culturais de expressão da sociabilidade em si e para si, como individualidade deduzida das coletividades, o que, por exemplo, é materialmente identificado por ações que se adequam e criam processos sociais e a resolução de tarefas ou de posicionamentos críticos.

O estudo sobre o processo de apropriação cultural da criança indicou a centralidade da fala no desenvolvimento do controle sobre o comportamento, relacionado em um primeiro momento à expressão de comandos e ao exercício de poder presentes nas relações sociais de produção e reprodução da vida humana. É, entretanto, para além disso, uma forma de simbolização da conduta realizada, de comunicação das ações realizadas e de dedução das especificidades individuais; ou seja, de significação da conduta. Pode, então, ser compreendido para além da resultante em subordinação do comportamento e identificado com o processo de representação desse comportamento para a sociabilidade, que pode ser comunicado e que, portanto, é a base de operações como abstração, análise e síntese.

Essa segunda função da linguagem é ainda desdobrada na produção de Vygotsky como a concretude do que podemos entender como consciência e que, mediada pela tarefa ou pela representação das funções sociais, expressa o domínio sobre a própria conduta e sua complexidade. Esse domínio está instalado em estruturas intrapsíquicas funcionais, como o pensamento, que possibilitam a expansão da autonomia na organização das atividades.

A atividade simbólica de junção entre o uso dos instrumentos e a fala é o conteúdo central dos processos volitivos, por meio da interconexão com signos auxiliares que possibilitam a organização psíquica estratégica para a resolução das problemáticas. A partir da internalização de sistemas de signos e de suas interconexões, o pensamento como função psicológica complexa desenvolve posicionamentos voluntários e estratégicos para a condução da vida e da sociabilidade.

Seguindo as leis gerais do desenvolvimento cultural histórico da sociabilidade humana, a individualidade emerge da vinculação com tarefas

particulares e reorganiza os sistemas de signos internalizados, suas interconexões e as próprias inter-relações entre as funções psicológicas. Não é suficiente, contudo, chegar ao processo de identificação de todo o mecanismo do comportamento sem reconhecer a pessoa que se apropria e faz uso desse mecanismo para interagir com a sociabilidade que o rodeia e assim organizá-la ou organizar-se em relação a ela: é preciso compreender “que sem a pessoa é impossível entender sua conduta, que a psicologia não pode apresentar-se nos conceitos dos processos, mas do drama” (Vygotsky, 2000, p. 38).

A pessoa que se apropria do mecanismo de funcionamento de si e da sociabilidade ao redor passa a influenciar-se de forma social, ou seja, utiliza os recursos sociais disponíveis que envolvem esses padrões identificados e vinculados aos movimentos do real no entorno e ao longo de sua história de vida. Mas em quais estruturas da sociabilidade se amparam os padrões volitivos dessa pessoa ou personalidade? Os dramas seriam, então, estruturas sociais de representação e generalização da conduta coletiva que mediariam a conduta individualizada?

Se as crianças buscam instrumentos auxiliares no seu desenvolvimento para que possam lidar com tarefas de forma teleologicamente preventiva, organizando signos e palavras para sustentar o contato social valioso com as demais pessoas, e se a atividade social da criança vai sendo singularmente definida por sua apropriação de sua própria experiência como significados singulares e particulares de um sistema de comportamento social vinculado ao grupo social de pertencimento da criança, nos perguntamos: então qual é o papel da coletividade nesse processo? Como a inter-relação com as demais pessoas aparece para a personalidade ou individualidade adulta nessa mediação pelos dramas da vida cotidiana?

3. O conceito de autodeterminação coletivista

O conceito de autodeterminação coletivista da personalidade utiliza como palavra-síntese a “personalidade” ou individualidade, que perpassa

a “determinação” organizada de forma “coletivista” pelo próprio sujeito – “auto”. Mas o que, para além dessa concretude, significa a autodeterminação coletivista da personalidade? Ou ainda, o que significa na sociabilidade com seu desenvolvimento histórico-cultural a possibilidade de um sujeito determinar de forma coletivista sua personalidade? De que fenômeno objetivamente se trata? Seria objetivamente possível uma autodeterminação da personalidade?

3.1 A síntese

Em “Teoria psicológica do coletivo” (Petrovsky, 1986), a autodeterminação coletivista da personalidade é apresentada como um fenômeno que corresponde à “contraposição das disposições inconscientes da sugestão aos atos volitivos conscientes” (p. 37) e ainda à “conscientização da necessidade de atuar em correspondência com suas orientações valorativas” (p. 38). Esse fenômeno é relacionado aos atos de defesa e potencial de generalização que a personalidade exerce sobre juízos e objetivos definidos a partir de uma coletividade: “seguir de maneira consciente os objetivos e valorações da atividade conjunta (autodeterminação coletivista)” (Petrovsky, 1986, p. 92).

A partir da descrição de alguns experimentos, Petrovsky declara que “ao mesmo tempo se evidenciou que nos indivíduos existe uma orientação estável para o objetivo aceitado no grupo e uma capacidade de defendê-lo em condições de pressão do grupo, quer dizer, se manifestou a tendência a autodeterminação coletivista” (Petrovsky, 1986, p. 96). O autor destaca as dificuldades de identificação desse fenômeno devido à peculiaridade das situações nas quais se pode evidenciar objetivamente a manifestação da autodeterminação coletivista; na grande maioria dos casos esse fenômeno é percebido como coletivismo, fidelidade aos ideais do coletivo, firmeza moral da singularidade ou da personalidade, etc.

Já em “Personalidade, atividade e coletividade” (Petrovsky, 1984), a expressão autodeterminação coletivista da personalidade é apresentada

como uma possibilidade específica de o indivíduo se posicionar a partir de e em relação à coletividade, diferindo de uma posição autônoma, subordinada a essa coletividade ou mesmo inconscientemente sugestionada (Petrovsky, 1984). Essa obra atribui grande importância a esse fenômeno, devido à sua potencialidade de indicar a expressão de um comportamento do indivíduo direcionado por avaliações interiorizadas, em contraposição aos comportamentos conformistas com a sugestionabilidade externa que se apresenta. Desse modo:

Como conhece bem a coletividade em seu conjunto e a muitos de seus integrantes, o indivíduo reage de modo consciente e seletivo a opinião de cada um, guiando-se pelas atitudes e avaliações que se foram conformando na atividade conjunta, pelos valores que são aceitos e avaliados por todos. Em mudança, a situação do indivíduo em um grupo desconhecido, casual, não organizado, com um déficit de informação sobre as pessoas que o integram, contribui a elevar a sugestionabilidade (muitos autores observaram o nexo entre a situação indeterminada e a sugestionabilidade). Por conseguinte, ainda que a conduta do homem no grupo social, no organizado, está determinada exclusivamente pelo lugar que eleger para si – comumente de maneira não premeditada – na gradação entre autonomia e subordinação ao grupo, para a coletividade existe outra possibilidade específica: a realização da autodeterminação coletivista da personalidade. Esta assume uma atitude seletiva entre as influências da comunidade concreta, adotando uma coisa e rechaçando outra, em função de fatores mediatizadores como são as valorizações, as convicções e os ideias. (Petrovsky, 1984, p. 28).

3.2 O complexo

A potência de organização da conduta do indivíduo por valorizações interiorizadas das atividades, objetivos e tarefas de um grupo ou de uma coletividade é ampliada, então, por evidências experimentais. Tais evidências configuram um passo em direção à superação das teorias que predeterminam a totalidade da personalidade ao meio psicossocial, analisam sua expressão pela condutividade das dinâmicas de grupo e descolam a personalidade da determinação social, conferindo-lhe absoluta independência e interioridade. Esse encontro experimental com o

fenômeno representou a precisa identificação da determinação social real da conduta da personalidade; isto é, a síntese entre a singularidade fragmentada da sociabilidade e a universalidade objetificada pelas ultradeterminações (Petrovsky, 1984, p. 29).

A autodeterminação coletivista nessas investigações se mostrou como uma conduta relativamente uniforme em consequência da solidariedade consciente da personalidade com os valores e tarefas da coletividade como uma comunidade unida pelos objetivos e ideais que transcendem os limites do grupo dado e tem suas raízes na ideologia da sociedade. (Petrovsky, 1984, p. 30).

A expressão do fenômeno de autodeterminação coletivista relaciona-se diretamente, então, com a organização do trabalho social, com as direções da coletividade e com a ideologia que mediatiza o contato consciente e inconsciente com essas relações sociais de produção. Trata-se, entretanto, justamente de uma crítica às tendências sugestivas dos processos ideológicos que se manifestam nos grupamentos difusos para então sustentar posições forjadas em uma coletividade particularmente mediada por uma atividade. Tais posições forjadas em uma coletividade podem tanto convergir como divergir da ideologia dominante de cada sociedade, conforme a posição que essas coletividades ocupam nas relações sociais de produção.

O que se encontra a partir desse fenômeno é a expressão de um conteúdo forjado a partir de coletividades humanas, organizadas em atividades; esse conteúdo mediatiza os atos volitivos das individualidades diante das pressões em grupos difusos. Em outras palavras, esses conteúdos exercem uma função específica sobre o processo decisório das individualidades. Essa função específica poderia ser comparada à função do signo auxiliar no processo volitivo?

O fenômeno da autodeterminação coletivista resultou ser essa “célula” na que se manifesta as características psicossociais mais importantes de um organismo social vivo: a coletividade. A relação entre dois ou vários indivíduos não pode ser reduzida ao vínculo direto que os liga. Nos grupos que realizam

uma atividade conjunta essas relações estão necessariamente mediatizadas pelo conteúdo, pelos valores e pelos fins dessa atividade. Quanto aos vínculos diretos, esses podem ser registrados em um grupo difuso, em mudança dentro da coletividade tem predominantemente um caráter mediado, condicionado pela atividade comum de seus membros. De maneira que por suas características psicológicas da coletividade distingue-se qualitativamente de esses pequenos grupos que foram o objeto predileto das investigações efetuadas dentro dos marcos da dinâmica de grupos. Por ele as tentativas de estender à coletividade as conclusões que foram extraídas durante o seu estudo seriam condenadas ao fracasso. (Petrovsky, 1984, p. 33).

4. Entre duas URSS: círculo de Vygotsky e círculo de Petrovsky?

Iniciamos apresentando uma consideração fundamentada nos estudos de Yasnitsky (2009, 2016), apresentada e defendida por Bovo, Kunzler, e Toassa (2019) sobre as condições reais de desenvolvimento da produção de ciência na psicologia soviética durante os anos iniciais da URSS. As relações de produção configuravam círculos que viabilizam redes informais de pesquisa, reunidas por objetivos gerais e específicos que se transformavam com frequência e que constituíam um conjunto polifônico, dialógico e circular (Bovo, Kunzler, & Toassa, 2019).

Tal consideração permite uma aproximação da concreticidade das condições de desenvolvimento científico da época e sua expressão cambiante. Por exemplo, segundo Bovo et al. (2019), devido às condições de censura as obras de Vygotsky foram fragmentariamente acessadas ao longo dos anos 1950 e 1980, mas muitos autores trabalharam conjuntamente com Vygotsky nos anos 1920 e 1930 para desenvolver a sua produção. A aproximação dos pesquisadores consistia em alianças temporárias, sustentadas por objetivos em comum entre projetos transdisciplinares.

Essa concepção, ainda segundo Bovo et al. (2019), é definida em redes maleáveis do fazer científico soviético, permeadas por aproximações pessoais e informais. Assim, a produção científica soviética foi demarcada pelos grandes processos de transformação nas estruturas sociais da época

que podem ser reconhecidos pelo intenso controle do período pós-revolucionário (1917), pela exigência de um tipo específico de marxismo-leninismo pós-Grande Quebra staliniana (1929-1932), pela flexibilização do processo de desestalinização pós-Degelo (1956-1964) e pela estabilidade subsequente até os anos da década de 1990.

O cisma entre os marxismos ocidental e oriental, apontado por Toassa (2015), configura uma determinação na direção epistemológica de organização da produção científica soviética; objetiva-se pelos projetos transdisciplinares que vinculavam os pesquisadores sob a égide da construção de uma ciência marxista direcionada para o desenvolvimento da sociedade revolucionada.

O cisma, então, revela o enraizamento de uma crise da ciência psicológica, apontada por Vygotsky em torno do início do século XX e ainda reconhecida na produção soviética da época de Petrovsky. Como os autores anunciam, a psicologia ocidental, seja sob o enfoque generalista ou psicossocial, movimenta-se para a identificação de mecanismos de funcionamento do comportamento que são reduzidos a objetividades imediatas e que fragilizam as análises mais complexas a partir de sua metodologia.

Tanto no estudo do comportamento humano orientado por estímulos quanto em sua generalização para os grupamentos humanos por meio do condutivismo é possível identificar essa condição de redução metodológica à repetição de esquemas simplificados. Trata-se de esquemas analíticos que, sob a ótica da matriz epistemológica do materialismo histórico-dialético, percorrem somente uma parte do caminho de conhecimento sobre a realidade da sociabilidade humana; ou ainda, para o desenvolvimento científico ocidental, irrompem na negativização da objetividade dos processos psicológicos.

Ao contrapor as reduções da psicologia humana aos esquemas da psicologia animal, Vygotsky (1984) afirma que “o comportamento humano tem aquela ‘reação transformadora sobre a natureza’ que Engels atribuiu aos instrumentos. Portanto, temos que procurar métodos

adequados à nossa concepção. Conjuntamente com os novos métodos, necessitamos também de uma nova estrutura analítica” (Vygotsky, 1984, p. 43). Esse aspecto sintetiza o desenvolvimento de uma multiplicidade de projetos orientados para a produção de uma Psicologia geral marxista.

Petrovsky (1984) afirma que essa crise está localizada na falta de uma base teórica que organize a produção epistemológica norte-americana, o que condiz, em comparação com o nível de planificação social na URSS, com a ausência de planificação da produção nas economias capitalistas ou a planificação subordinada aos processos de concorrência por lucratividade. Assim, Petrovsky (1984) também demarca a diferenciação da psicologia soviética com a psicologia ocidental, questionando-se sobre o desenvolvimento dos fenômenos. Considerando a condição do fenômeno de condução que ocorre nos pequenos grupos que, para a psicologia social norte-americana, é aplicável em todos os grupos, questiona: seria ela também aplicável aos grupos que possuem um grau de coletividade, como a que emerge na sociabilidade soviética?

A psicologia soviética desenvolveu uma posição específica sobre as coletividades e o quanto elas estariam intrinsecamente conectadas com a estrutura organizacional da sociedade, presente desde a universalidade da produção social da vida até a singularidade dos lares. Entretanto, para a psicologia ocidental, a compreensão das coletividades no século XX permaneceu sendo uma concepção difusa de agrupamento massificado ou de indivíduos em um espaço-tempo específico.

É difícil sobrestimar o significado, que possui o enfoque correto da concepção dos fenômenos psicossociológicos que emergem durante a interação dos membros de uma coletividade: a coesão da coletividade, o clima psicológico que reina nela, o modo que seus membros a percebem, a autossatisfação e a autoestima da coletividade ligada as perspectivas da própria coletividade, etc. Para resolver esse conjunto de problemas a psicologia soviética pode valer-se – e em muitos casos o fez com bom êxito – da experiência prévia em matéria de formação de coletividades e sobre tudo da experiência de A.S. Makarenko. Na psicologia soviética ganhou consenso geral a concepção da coletividade proveniente de Makarenko como um grupo de pessoas unido por uma

atividade com objetivos comuns, subordinados as metas da sociedade. (Petrovsky, 1984, p. 14).

A diferenciação entre individualidade e coletividade no comportamento humano esteve presente desde a origem da ciência filosófica e psicológica. Da diferenciação e especialização das ciências surgiu a psicologia social, como área especificamente focalizada nessa inter-relação entre indivíduo e sociedade. Abordando os fenômenos de relações, interações e comunicações interpessoais, grupalidade e personalidade nos grupos, tratou, portanto, do estudo do ser social humano (Petrovsky, 1984).

O estudo da coletividade foi amplamente desenvolvido a partir dos anos 1960 como parte das exigências de progresso técnico-científico na URSS. Assim, a organização de uma psicologia social marxista-leninista como vertente própria se relaciona a esse momento da sociedade (Petrovsky, 1984). No V Congresso de Psicologia (Petrovsky, 1986) foram definidos como objetos desses estudos os fenômenos psicossociais. A partir de 1970 houve um aumento da demanda por estudos experimentais que indicassem o desenvolvimento na questão da diferenciação entre grupos por seu grau de coesão e compatibilidade, por suas percepções interpessoais e também por seu potencial de regulação das condutas das personalidades; persistiu, contudo, a contraposição com a psicologia ocidental na questão do conformismo do indivíduo no grupo.

5. Considerações explicativas entre os conceitos de autodomínio da conduta e autodeterminação coletivista

Segundo Toassa (2004), a abordagem de Vygotsky sobre o processo de eleição componente da formação da conduta envolve dois graus de qualidade, conforme sua orientação por reações condicionadas ou por mediatizações culturais, o que foi experimentalmente verificado por “experimentos de livre-escolha”. A diferença essencial entre esses graus de

qualidade seria então a “superação das conexões isoladas” para a subordinação a um processo cultural de significação da conduta.

Essa reação eletiva forma a conduta volitiva por meio da mediatização do que culturalmente é mais específico dos seres humanos: a linguagem simbolizada pela sociabilidade. Entre as duas qualidades de regulação da conduta, Vygotsky verificou experimentalmente o direcionamento da atenção por indicadores gestuais e de regulação verbal em um primeiro passo; em um segundo passo, a própria autoregulação para a produção desse direcionamento foi representada pela luta de motivos plurissignificados para o processo decisório. A palavra, que surge como processo de “estabelecer nexos entre o meio auxiliar e os objetos de escolha”, atua como “um novo tipo de realidade consciente” e cristaliza as funções psicológicas superiores como principais bases da estrutura superior de consciência humana. O processo decisório torna-se então um processo criativo de novas escolhas, ao combinar as complexas determinações de nossas escolhas com os processos de pensamento que as dirigem.

Os experimentos de livre-escolha refletem a ação livre num nível ainda primitivo de domínio da própria conduta; no que se sabe, a atividade de criação de novas soluções não se constituiu em objeto de estudo experimental para Vygotsky (embora a atribuição de novos sentidos aos meios de domínio da própria conduta sejam, de certo modo, criação ativa de novas conexões pelo indivíduo, sem se confundirem com as atividades de criação mais elevadas). No entanto, como será exposto, as condições de reação existentes nos experimentos de livre-escolha – por mais simples que sejam – são raridade em tempos de alienação. A ontogênese da liberdade individual, como superação das leis do reflexo condicionado através da palavra, mostra-se amplamente comprometida, desde a esfera da educação até a do trabalho. (Toassa, 2004, p. 8).

Acerca da criação de formas novas de comportamento a partir dos processos volitivos por meio do uso de signos auxiliares, com a separação entre o sensorial e motor por uma conexão interna voluntária, é necessário relembrar a gênese histórico-cultural e coletiva das possibilidades de

reorganização dos sistemas de signos para orientação original da conduta como posicionamento ideológico pró ou contra-hegemônico; isto é, como o “novo conteúdo extraído pelo homem da ideologia do meio que o rodeia” (Vygotsky, 1996b, p. 117), o qual se volta ao exercício específico no processo decisório das individualidades.

A questão do conhecimento dos meios através dos quais os humanos dominam os processos do próprio comportamento é um ponto central defendido por Vygotsky; esse aspecto nos indicaria as estruturas da sociabilidade nas quais amparam-se a complexidade das escolhas para além dos signos, em sua instrumentalidade, e como “contraposição das disposições inconscientes da sugestão aos atos volitivos conscientes” (Petrovsky, 1986, p. 37).

Por fim, concordamos com o apontamento norteador de Toassa (2015) sobre a necessidade de estudos sobre o processo histórico de desenvolvimento da psicologia soviética como base fundamental para a apropriação conceitualmente científica dos instrumentos cristalizados. Este caminho metodológico é uma das frentes de avanço sobre a utilidade social dessas denominações e de seu desenvolvimento, a partir de uma apropriação real da historicidade do marxismo ocidental e de sua objetivação sobre a realidade contemporânea latino-americana. Tal processo possibilite, talvez, a evidência de que “nos indivíduos existe uma orientação estável para o objetivo aceitado no grupo e uma capacidade de defendê-lo em condições de pressão do grupo, quer dizer, se manifestou a tendência a autodeterminação coletivista” (Petrovsky, 1986, p. 96).

Referências

- Bovo, A. C. de L., Kunzler, A. P., & Toassa, G. (2019). Da “Escola” ao “Círculo” de Vygotsky. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 36, 1-23.
- Porto, K. M., & Martins, L. M. (2018). Formação de sistemas conceituais e o desenvolvimento do pensamento: implicações para a educação escolar. *Nuances: estudos sobre Educação*, 29(3), 4-22. doi: 10.32930/nuances.v29i3.6057.

- Petrovsky, A. (1984). *Personalidad, Actividad y Colectividad*. Buenos Aires: Editorial Cartago.
- Petrovsky, A. (1986). *Teoria Psicológica del colectivo*. Moscou: Editorial de Ciencias Sociales.
- Toassa, G. (2004). Conceito de liberdade em Vygotsky. *Psicol. cienc. prof.*, 24(3), 2-11.
- Toassa, G. (2015). Is there a Vygotskian Materialism? Ontological and epistemological concerns fora a contemporary Marxist Psychology (Part I). *Dubna Psychological Journal*, 1, 58-68.
- Toassa, G., Delari Junior, A. (2013). Sakharov e os métodos para pesquisa da formação de conceitos. *Fractal, Rev. Psicol.*, 25(3), 645-658.
- Vygotsky, L. S. (2000). Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. [Obra original publicada em 1929]
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente* (J. Cipolla Netto, L. S. Menna-Barreto, & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo: Martins Fontes. [Obra original publicada em 1930].
- Vygotsky, L. S. (1996a). *Pensamento e linguagem*. (R. C. Mores, Trad.). Edição eletrônica: www.jahr.org [Obra original publicada em 1934].
- Vygotsky, L. S. (1996b). *Teoria e método em psicologia* (C. Berliner, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. [Obra original publicada em 1930].
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. [Obra original publicada em 1934].

Algumas considerações sobre significados e sentidos do protagonismo juvenil na reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017)

*Márcia Sabina Rosa Blum*¹

*Domingos Leite Lima Filho*²

*Maria Sara de Lima Dias*³

1. Introdução

As palavras “sentido” e “significado” podem parecer por um lado sinônimas e por outro distintas. Para compreendermos se há semelhanças e distinções entre elas, em um primeiro momento, nos ampararemos no dicionário comum, com a definição no ramo da Linguística, e, em seguida, nos conceitos a partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski.

Segundo o dicionário Michaelis *online*, a palavra “sentido” tem várias designações, conforme o ramo do conhecimento como Filosofia, Matemática e Linguística; por isso, é ampla. Para a Linguística, sentido é “cada um dos significados de uma palavra ou locução” ou o “significado de uma palavra ou frase dependendo do contexto onde se insere”. Sua etimologia vem do latim *sentire* (Michaelis, 2020, n.p.), que abrange a percepção do mundo de forma a experienciá-lo por meio da visão, audição, paladar, olfato e tato. Já a palavra “significado” designa, na Linguística, “o

¹ (UNESPAR) - marciasabina@hotmail.com

² (UTFPR) - domingos@gmail.com

³ (UTFPR) - msaradldias@gmail.com

conteúdo semântico de um signo linguístico, expresso pelo significante” (Michaelis, 2020, n.p.), e sua etimologia vem do francês *signifié*.

Zuin (2011) afirma que a diferenciação entre o sentido e o significado da palavra foi introduzida por Vygotski e seus colaboradores. Para Vygotski, o significado de uma palavra tem relação com o signo (é próprio do signo) e é um processo de generalização. Já o sentido faz parte do significado e é, portanto, mais amplo que este; por isso, não é fixado pelo signo (Vygotski, 1990b) e se constitui em meio ao contexto social.

Para compreender melhor esses conceitos a partir da Psicologia Histórico-Cultural e assim analisarmos o conceito que o Protagonismo Juvenil assumiu na educação brasileira, com seus sentidos e significados, dividimos este capítulo em duas partes.

Na primeira trataremos, a partir da análise de Vygotski, a questão do desenvolvimento, linguagem e aprendizagem, com o intuito de elucidar como o signo é algo humano e como os sentidos e significados das palavras têm uma perspectiva social, econômica e cultural. Esse desenvolvimento explicado por Vygotski tem como base a concepção de trabalho de Marx; por isso, abordaremos esse conceito para uma melhor compreensão do pensamento de Vygotski.

Na segunda parte analisaremos o conceito de Protagonismo Juvenil na educação brasileira e quais são seus sentidos e/ou significados na atual Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

2. Sentidos e significados das palavras: uma perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Para Vygotski, pautado em Marx, o que nos diferencia dos animais é o ato de realizarmos trabalho. Os conceitos básicos da análise da categoria trabalho, com ênfase na teoria valor-trabalho, foram tratados na obra “O Capital: crítica da economia política”, de Karl Marx (2014).

Marx (2014) concebe o trabalho como um processo ativo no qual participam o homem e a natureza. Por meio de suas forças naturais o

homem se apropria dos recursos da natureza, transformando-a de forma útil a ele. Ao modificar a natureza o homem modifica a si mesmo, fazendo do trabalho algo exclusivamente humano.

Para complementar o pensamento de Marx, Vygotski (1990b) mostra que o comportamento animal é diferente do comportamento humano, pois esse é social e se adapta ativamente ao meio diferente dos animais⁴. Ao mencionar a citação de Marx sobre a aranha e o arquiteto, Vygotski formula um novo conceito que chama de experiência duplicada do trabalho humano, que nada mais é do que a capacidade do homem de prever idealmente aquilo que irá executar – por isso, duplicada – e é a isso que chama de adaptação ativa.

Saviani (2007) resume a concepção de trabalho em Marx mostrando que a diferença entre o homem e os demais animais não está somente na racionalidade, mas no fato de realizar trabalho. Desse modo, o trabalho não é uma dádiva divina ou natural, mas sim um processo histórico. É, também, ontológico, na medida em que o homem não nasce homem, mas forma-se homem; desse modo, a origem tanto do trabalho como da educação, por exemplo, é a origem do homem.

Com essa potencialidade de realizar trabalho Vygotski mostra, em seus escritos nas “Obras escolhidas” (1990b), publicadas no 2º Congresso de Psiconeurologia de 1924 na então cidade de Leningrado na União Soviética⁵, sua preocupação em elucidar uma nova forma de ver o homem para além de seu biológico e de uma mera comparação com os animais. Por meio das leituras dessas obras percebemos que Vygotsky não ignora a semelhança com os animais, mas percebe que as ações do homem possuem uma teleologia que nos diferencia deles. Por isso, o homem se desenvolve por processos distintos que os animais.

⁴ Vygotski (1990) não ignora o fato de o pensamento ativo também fazer parte dos animais, mas deixa claro que esse não é dominante e fundamental neles.

⁵ Leningrado foi o nome dado em homenagem ao líder revolucionário Vladimir Lenin. A partir de 1991 passa a ser chamada de São Petersburgo em homenagem ao Czar Pedro, o grande, que a fundou em 1703 e a denominou a capital do Império Russo.

Em seus estudos sobre essas distinções, o autor pesquisa de forma minuciosa os conceituados estudiosos na área da Psicologia de sua época e procura ir além das reflexões realizadas até aquele momento, trazendo uma nova perspectiva de concepção do desenvolvimento humano. Uma de suas inquietudes é mostrar que as ações do homem não são mera causa e efeito. A esse respeito tecemos algumas reflexões em artigo anterior⁶, quando nos debruçamos sobre a função da consciência para Vygotski. Consideramos, assim, que o presente capítulo constitui uma continuidade de nossas reflexões anteriores, com foco na atual Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) (Brasil, 2017).

Para a elucidação dos sentidos e/ou significados que o Protagonismo Juvenil assume nos discursos da atual Reforma do Ensino Médio é necessário recordar que, para Vygotski, a constituição dos signos e instrumentos é algo meramente humano. No Tomo VI das “Obras escolhidas”, o autor recorda que:

La utilización de instrumentos por el niño recuerda a la actividad de los monos mediante su empleo únicamente mientras que el primero se halla en la fase de desarrollo anterior al lenguaje. En cuanto el lenguaje y el empleo de signos simbólicos se incluyen en la manipulación, esta se transforma totalmente, supera las leyes naturales anteriores y engendra por su vez primera formas humanas propias de utilización de los instrumentos. A partir del momento en que el niño comienza con ayuda del lenguaje a adueñarse de la situación, después de haberlo hecho previamente de su propio comportamiento, surge una organización radicalmente nueva de comportamiento y surgen también nuevas relaciones con el medio. Asistimos aquí al nacimiento de las formas específicamente humanas de comportamiento, que al desprenderse de las formas animales de comportamiento crearán en el futuro el intelecto y se convertirán a continuación en la base del trabajo: la forma específicamente humana de empleo de los instrumentos. (Vygotski, 1990a, p. 26-27)⁷.

⁶ Blum, M. S. R., & Lima Filho, D. L. (2019). A formação da consciência coletiva em Vygotski por meio das propagandas sobre a Reforma do Ensino Médio. In M. S. L. Dias (Org.), *Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa* (pp. 223-237). Porto Alegre: Editora Fi.

⁷ “O uso de instrumentos pela criança é uma reminiscência da atividade dos macacos através de seu uso apenas enquanto o primeiro está na fase de desenvolvimento pré-linguagem. Assim que a linguagem e o uso de signos simbólicos são incluídos na manipulação, ela é completamente transformada, ultrapassa as leis naturais anteriores e, por sua vez, gera as primeiras formas humanas de uso dos instrumentos. Desde o momento em que a criança começa com a ajuda da linguagem para assumir a situação, depois de ter feito isso com seu próprio comportamento,

Nessa passagem, Vygotski mostra como a capacidade de organização do pensamento da criança por meio dos signos estimula e orienta o uso e aperfeiçoamento dos instrumentos, de forma a potencializá-los. A linguagem é um tipo de signo que o homem utiliza para sua intervenção e organização do comportamento no meio em que vive; isso provoca no homem, de forma dialética, mudanças psicológicas, consideradas pelo autor como mais complexas, como atenção, memória, percepção e pensamento direcionados de forma voluntária. Assim, Vygotski considera que:

Los estímulos auxiliares (en este caso el lenguaje), que desempeñan la función específica de organización del comportamiento, no son otra cosa que los signos simbólicos que hemos estudiado aquí. Le sirven en primer lugar al niño como medio de contacto social con las personas que le rodean y comienzan también a ser utilizados como medio para influir en uno mismo, como medio de autoestímulo, originando por consiguiente una forma nueva, más elevada de comportamiento. (Vygotski, 1990a, p. 29)⁸.

Ressaltamos que Vygotski considera como linguagem o momento em que a criança decodifica os signos (desenho, palavra, símbolo), e não a fala em si. Por isso, para o autor, “la formación de la compleja unidad entre el lenguaje y las operaciones prácticas es producto de un proceso de desarrollo que se adentra en las lejanas profundidades, en el que la historia individual del sujeto se halla estrechamente ligada a su historia social” (Vygotski, 1990a, p. 31)⁹. Consideramos essa passagem de suma

surge uma organização radicalmente nova de comportamento e também surgem novas relações com o ambiente. Estamos testemunhando aqui o nascimento de formas de comportamento especificamente humanas, que, quando separadas das formas de comportamento animais, criarão o intelecto no futuro e se tornarão a base do trabalho: a forma especificamente humana de uso de instrumentos” (Vygotski, 1990a, p. 26-27, livre tradução nossa).

⁸ “Os estímulos auxiliares (no caso da linguagem), desempenha uma função específica de organização do comportamento, não são outra coisa que os signos simbólicos que temos estudado até aqui. Servem em primeiro lugar à criança como um meio de contato social com as pessoas que o rodeiam e também são utilizados como meio de influenciar nele mesmo, como um meio de auto estimulação, originando como consequência uma nova forma e mais superior de comportamento” (Vygotski, 1990a, p. 29, livre tradução nossa).

⁹ “A formação de uma unidade complexa entre a linguagem e as operações práticas é produto de um processo de desenvolvimento profundo, em que a história do sujeito está intimamente ligada à sua história social” (Vygotski, 1990a, p. 31, livre tradução nossa).

importância para a compreensão dos sentidos e significados das palavras, pois, por mais que a compreensão e internalização de sentidos e significados seja um processo individual, está ligada à história social do sujeito.

3. Significado e sentidos do protagonismo juvenil nos discursos e práticas escolares

Nas reflexões realizadas até o momento partimos do pressuposto de que o trabalho é o que constitui os homens. Ampliando esse conceito percebemos que as mudanças na organização do trabalho em uma sociedade constituem-se como um dos elementos que estruturam a organização dessa sociedade e de suas instituições. Entendemos que a sustentação de um “novo” arranjo no processo de produção demanda a criação de “novos” hábitos e comportamentos.

Esse movimento é visível, por exemplo, no processo de inserção do modo de organização e racionalização do trabalho por meio do fordismo/taylorismo na indústria e no processo de sua estabilização, após a Segunda Guerra Mundial, sob o amparo do estado de bem-estar-social; também pode ser observado, mais tarde, na implementação dos princípios da acumulação flexível acompanhado pela ideologia neoliberal.

Diante destas mudanças há a valorização da chamada sociedade do conhecimento, na qual tanto os trabalhadores que estão desempregados como os que estão empregados se veem obrigados a procurar, de forma frequente, conhecimentos exigidos como pré-requisitos, para que saibam manusear os maquinários “inteligentes”.

No Brasil, a preocupação com a formação do trabalhador para essa nova organização do trabalho chega fortemente na década de 1990. Há, nesse processo de adequação da educação aos novos ditames do capital, a elaboração de reformas educacionais, dentre as quais consideramos como um marco a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação

Nacional (Brasil, 1996). Nesse contexto ocorreu a reformulação de toda a base curricular por meio da promulgação de diretrizes curriculares.

O termo Protagonismo Juvenil aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 1998). No momento atual, com a Reforma do Ensino Médio efetivada por meio da lei nº 13.415 de 2017 (Brasil, 2017), o Protagonismo Juvenil é novamente destaque, também no Ensino Superior.

E qual a origem desse conceito, seu significado e múltiplos sentidos? Ferretti, Zibas, e Tarduce (2004) esclarecem que o chamado Protagonismo Juvenil se propaga a partir da Escola Nova, com a difusão do pensamento de John Dewey sobre a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem. Esse conceito se amplia para toda a esfera escolar; como canais de processo de participação na escola, são exemplos os Grêmios Estudantis, criados na década de 1960, e os Conselhos Escolares, na década de 1980.

De acordo com esses autores, a origem etimológica do termo “protagonismo” vem do grego *protagnostés*, que

[...] significava o ator principal do teatro grego, ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Algumas restrições ao termo têm por base tal origem semântica, havendo aqueles que preferem usar ‘participação’, para assegurar uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonista singular. (Ferretti, Zibas, & Tarduce, 2004, pp. 413-414).

A partir desse conceito Ferretti et al. (2004) evidenciam que, na década de 1990, houve a emissão de diversos documentos que enfatizavam a participação tanto do jovem como da família na escola. Dentre esses documentos ressaltam as DCNEM de 1998, em que há a distinção entre o conceito de participação e protagonismo. Ferretti et al. (2004) enfatizam que o “protagonismo” faz referência ao público jovem, enquanto o termo “participação” faz alusão aos pais.

Ao relatar como a concepção de cidadania se expressa no que nomeia como fenômeno¹⁰ “protagonismo juvenil”, Klein (2004) destaca que o termo é muito difundido na educação não formal. Para a autora, além de designar um processo de ensino-aprendizagem, também “pretende-se uma nova pedagogia, no entendimento do mentor brasileiro e maior defensor, o educador Antônio Carlos Gomes da Costa” (Klein, 2004, p. 9).

A autora apresenta a definição de Antônio Carlos Costa acerca do Protagonismo Juvenil:

A expressão protagonismo juvenil designa a participação de adolescentes atuando como parte da solução, e não do problema, no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla, e complementa o conceito, afirmando também que o protagonismo juvenil seria ‘um método pedagógico que se baseia num conjunto de práticas e vivências, que tem como foco a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais. (Costa, 2001, apud Klein, 2004, p. 12).

Ferretti et al. (2004) compreendem esse conceito como polissêmico, podendo ter diversas significações. Assim como Klein (2004), também percebem o uso do termo em meio ao movimento de concepção social de pós-modernidade¹¹, que nada mais é que um movimento de reestruturação do capitalismo para atender suas novas demandas – dentre as quais, está a

[...] necessidade social de promover, de maneira sistemática, a formação de valores e de atitudes cidadãs que permitam a esses sujeitos conviver de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Essa formação para a chamada ‘moderna cidadania’, além de atender uma exigência social, viria responder às angústias de adolescentes e jovens diante da efemeridade, dos desafios e das exigências das sociedades pós-modernas e, também, perante as novas

¹⁰ Klein (2004) justifica que o uso de “fenômeno” para o protagonismo juvenil se dá pelo fato de expressar uma dentre várias manifestações da complexa realidade atual. Já Ferretti et al. (2004) concebem “protagonismo juvenil” como um conceito/termo.

¹¹ Para um aprofundamento sobre a pós-modernidade, indicamos a leitura da tese de doutorado de Gisele Masson (2009), intitulada “Políticas de formação de professores: as influências do neopragmatismo da agenda pós-moderna”, disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PEEDo784-T.pdf>>.

configurações do trabalho. O protagonismo é encarado, nesse sentido, como via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens. (Ferretti et al., 2004, p. 413).

Após revisão bibliográfica, Ferretti et al. (2004, pp. 413-414) indicam a polissemia do termo, que pode ser entendido como sinônimo de palavras como participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Verificam que os autores¹² que utilizam o conceito de Protagonismo Juvenil o vinculam à formação para a cidadania, como evidencia Klein (2004).

Ferretti et al. (2004) mostram criticamente que os autores referenciados sugerem uma homogeneidade, tanto cultural como nos grupos etários dos jovens, e acrescentam:

Tanto uma quanto outra inferência parecem pouco compatíveis com o que se pode observar empiricamente, pois, se há características comuns entre todos os jovens de diferentes sociedades, é preciso atentar para a imensa variação de condições de vida, de trabalho, de educação, de poder aquisitivo, bem como para os diferentes valores, costumes, crenças etc., possíveis de serem encontrados não apenas entre jovens de diferentes sociedades, mas também no interior da maioria delas. Tais heterogeneidades obrigam a admitir que, da mesma forma que não se pode generalizar as chamadas mudanças inerentes à ‘era pós-industrial’ para toda e qualquer sociedade ou para todos os segmentos de uma mesma sociedade, também não faz sentido pensar a adolescência ou a juventude como únicas e homogêneas. (Ferretti, et al., 2004, p. 416).

Os autores destacam que, ao pensar educação e protagonismo, é preciso levar em consideração as adolescências e juventudes, no plural. Abordagens abstratas e genéricas não estão ancoradas em materialidades históricas e “podem facilmente descambar para idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas, para simplificações do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que

¹²Diversos autores consultados (Costa, 2001; Barrientos, Lascano, 2000; Konterlinik, 2003) vinculam o protagonismo à formação para a cidadania” (Ferretti et al., 2004, p. 414).

é pretendido” (Ferretti et al., 2004, p. 416). Uma dessas leituras é a relação entre protagonismo e resiliência¹³, que considera dois tipos de jovens: os que não fazem parte da camada mais pobre – para quem ser protagonista é desenvolver ações voluntárias com foco nos setores mais empobrecidos da sociedade – e os jovens pertencentes aos setores mais empobrecidos, que desenvolvem ações na perspectiva da resiliência.

Conforme Ferretti et al. (2004), esse discurso se alinha ao documento da Comissão Econômica Para a América Latina e o Caribe (CEPAL) de 1992, segundo o qual

[...] a formação de todos os jovens (e não só dos trabalhadores para os setores de ponta) deveria contemplar as competências necessárias para que se pudessem defrontar com a face ‘inescapável’ e perversa da ‘irreversível’ transformação da economia capitalista, agora hegemônica, assim como com o também ‘irreversível’ advento das sociedades pós-industriais. Daí a proposição da ‘moderna cidadania’, tendo em vista um capitalismo ‘mais humano’, no qual a equidade e a democracia sobrepor-se-iam à exploração – ou à ‘competitividade espúria’, como denominada eufemisticamente no documento da Cepal –, em nome do desenvolvimento sustentado (Ferretti, 2003). (Ferretti et al., 2004, p. 417).

Apesar de o documento apontar a existência de efeitos negativos do capitalismo e da dita sociedade “pós-industrial”, o protagonismo surge como um meio de adaptar o jovem a essa sociedade sem problematizá-la, assumindo o discurso da “moderna cidadania”. Tal discurso desresponsabiliza o Estado de suas ações, pois acabam sendo tratadas como ações caritativas, terceirizando-as aos jovens e a outras instituições.

Esse discurso se alinha com a proposta da Reforma do Ensino Médio atual quando apresenta, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o alinhamento entre o protagonismo estudantil/juvenil e o “projeto de vida”, fazendo referência, de forma expressiva, à escolha dos itinerários formativos:

¹³ “Resiliência’ significa a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida” (Ferretti et al., 2004, p. 417).

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (Brasil, 2018, p. 15).

As propagandas veiculadas durante a tramitação da Medida Provisória 746/2016 (Brasil, 2016a), a partir de 28 de setembro de 2016, também enfatizam ao final esse tipo de protagonismo, quando os atores indicam que “agora é você quem decide seu futuro” (Brasil, 2016b, n.p.). Essa escolha faz do jovem o único responsável, caso suas escolhas sejam ou não bem-sucedidas. A ênfase sobre o protagonismo encobre a razão pela qual tal Reforma está sendo estabelecida – a redução dos conteúdos para um entrelaçamento maior com as requisições do mercado de trabalho. Fica evidente a relação de uma educação mínima, o aumento da pobreza e a forma como o capitalismo lida com essas questões geradas pelo próprio sistema.

Mas cabe ressaltar, com base na pesquisa de Ferretti et al. (2004), que:

No caso do protagonismo, como vimos, os discursos dos diversos autores estudados e dos documentos oficiais advogam, de um lado – tal como faz a maioria dos educadores –, a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetivos de educadores progressistas. Por outro lado, os mesmos discursos afirmam a irreversibilidade dos ‘efeitos negativos da era pós-industrial’, orientam a despolitização da participação juvenil e fazem um apelo à adaptação à nova ordem mundial e à superação individual da segmentação social. Para diversos analistas, é essa face conservadora e economicista do discurso do protagonismo que prevalece nas diretrizes curriculares. Caberá aos professores, pesquisadores e especialistas o trabalho constante de desbastar os sutis vieses ideológicos desse ‘inferno semântico’ de que nos fala Veríssimo

(apud Frigotto, Ciavatta, 2002), de modo que a necessária promoção do protagonismo juvenil se afaste de um mero ativismo social – acrítico e apenas psicologicamente compensatório – ou da simples adaptação dos jovens às perversas condições da atual ordem socioeconômica. (Ferreti et al., 2004, p. 422).

No intuito de estimular o Protagonismo Juvenil no viés apontado por Ferreti et al. (2004), de forma a uni-lo a um aprendizado que se afaste de um mero ativismo social sem criticidade, ocorreu o movimento de ocupações nas escolas em 2016. Essa foi uma das ações contrárias à atual Reforma do Ensino Médio; infelizmente, contudo, não foram ouvidas as vozes desses jovens, cuja ação configurou um sentido de Protagonismo Juvenil.

4. Algumas considerações

As reflexões produzidas sobre os significados e os sentidos do Protagonismo Juvenil na educação brasileira e na atual Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017) tiveram como base os conceitos de significado e sentido em Vygotski, o qual considera o significado como próprio do signo e o sentido como algo mais amplo, que se dá em determinado momento histórico – portanto, é individual, histórico e social, ao mesmo tempo.

Vygotski parte do princípio de que a internalização dos signos pela criança produz alterações quantitativas e qualitativas na formação de sua mente; para que a criança se aproprie da realidade, o signo se torna um mediador. Da mesma forma essa apropriação ocorre com o adulto, quando amplia o aprendizado de diversos signos e os utiliza como mediadores no uso de instrumentos.

Essa apropriação da realidade também se dá por meio da palavra, que é um signo cuja função é mediar o entendimento da realidade. Para que isso ocorra é necessário que o sujeito problematize e questione as questões basilares da atual sociedade. O sujeito deve, portanto, apropriar-se de conhecimentos que o instrumentalizem a fazer esses

questionamentos e lhe permitam interferir nessas questões, para provocar alterações e até mesmo a transformação social.

A partir do conceito de Protagonismo Juvenil buscamos exemplificar a diferenciação entre sentido e significado, conforme definidos por Vygotski, e ao mesmo tempo elucidar qual é o seu significado construído historicamente e qual sentido assume na atual Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017).

As reflexões produzidas nos levam a considerar que o significado de Protagonismo Juvenil diz respeito ao jovem ser o centro das ações em seu meio; isto é, o jovem ganha destaque como ator principal nas ações que podem gerar mudanças ou transformações sociais. Assim, vários sentidos da efetivação desse protagonismo na sociedade foram sendo delineados.

Em um primeiro momento percebemos que o protagonismo, tal como aparece nos documentos a partir da década de 1990 e na Reforma do Ensino Médio atual (Brasil, 2017), assume a função de obscurecer e naturalizar as relações de exploração que tem por base a produção de mais-valia. Assume esse significado maior quando incute no jovem que ele é responsável por sua aprendizagem e pela construção de seu projeto de vida. Desse modo, questionamos: quem escolheu os conteúdos? Como o jovem definirá seu projeto de vida, tendo em vista suas condições materiais?

O protagonismo referendado na atual Reforma do Ensino Médio assume o sentido de responsabilização do jovem por sua própria formação – como se ele tivesse construído o rol de disciplinas e participado efetivamente nas decisões basilares da construção da BNCC, por exemplo. Mas o que se evidencia é que o jovem somente é chamado a colocar em prática o que foi definido por outros, conferindo protagonismo ao caráter de escolha de itinerários – o que, na realidade, é apenas um papel coadjuvante na grande engrenagem do capital.

O sentido de Protagonismo que defendemos é aquele que dá ao sujeito conhecimento necessário das relações de exploração para que possa transformar – e não somente provocar – mudanças no atual estado social,

econômico e cultural da sociedade. Um bom exemplo que retomamos aqui, novamente, são as ocupações ocorridas em 2016, em que os jovens assumiram o protagonismo de suas ações, reagindo de forma contrária à implantação da atual Reforma do Ensino Médio.

Referências

Brasil. Ministério da Educação (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Brasil. Ministério da Educação (1998). *Resolução CEB Nº 3, DE 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_98.pdf>.

Brasil. Ministério da Educação (2016a). *Medida Provisória nº 746*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília. 22 de setembro de 2016). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>.

Brasil. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social (2016b). *Anúncios publicitários sobre Novo Ensino Médio explicam as mudanças propostas pelo MEC*. Brasília. 31 de outubro de 2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/40941-anuncios-publicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec>>.

Brasil. Ministério da Educação (2017). *Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política

- de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>.
- Brasil. Ministério da Educação (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base. Ensino Médio*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>.
- Ferretti, C. J., Zibas, D. M. L., & Tarduce, G. L. B. P. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 411-423.
- Klein, B. L. (2004). *Protagonismo juvenil e cidadania: uma proposta pedagógica burguesa* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR.
- Marx, K. (2014). *O capital: crítica da economia política*. Livro 1. 33. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. [Obra original publicada em 1867]
- Michaelis. Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (s/d). *Sentido*. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=sentido>>.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-165.
- Vygotski, L. S. (1990a). El problema del intelecto práctico en la psicología de los animales y en la psicología del niño. In L. S. Vygotski, *Obras Escogidas*. Tomo VI: herencia científica (pp. 11-41). Madrid: Machado Libros.
- Vygotski, L. S. (1990b). La conciencia como problema de la psicología del comportamiento. In L. S. Vygotski, *Obras escogidas*. Tomo I: problemas teóricos y metodológicos de la psicología (pp. 1-14). Madrid: Disponível em: <<http://www.taringa.net/perfil/vygotsky>>.
- Zuin, P. B. (2011). Considerações a respeito do significado e sentido em Vygotski e Bakhtin: encaminhamentos para o ensino da língua. *Trilhas Pedagógicas*, 1(1), 23-37.

As funções mentais e sua construção histórico-social

*Adjuto de Eudes Fabri*¹

1. Porto I: Grécia

Aristóteles, em sua obra “*Parva naturalia*”, considera que "a que parte da alma pertence a memória? É evidente que a esta parte da qual brota também a imaginação. E as coisas que, em si próprias são objetos da memória, são todas aquelas que dependem da imaginação" (Brandão, 1995, p. 63). Procuraremos analisar um pouco mais a qualidade dos estudos que envolvem as funções psicológicas superiores fazendo uma analogia dos conceitos de signo/memória/pensamento/linguagem com um navio que lança mão da segurança de um porto seguro e se aventura por mares desconhecidos, mas não esquece que nos portos passados encontra-se a segurança e a força para novas rotas a serem construídas. Assim, mesmo que este texto seja apenas introdutório, partiremos em busca de como os conceitos de signo/memória/pensamento/linguagem foram se constituindo ao longo dos anos.

Começaremos então com algumas questões: que pistas os gregos nos deixaram para interpretar seus pensamentos, suas memórias, suas retóricas? Serão elas as raízes das mnemotécnicas? Como se configura a relação memória e linguagem? São perguntas complexas, mas tentaremos configurá-las de modo que nos permitam alguns esboços.

¹ (Unicesumar) - adjuto.fabri@unicesumar.com.br

As primeiras pistas encontramos no diálogo de Sócrates com Fedro, que remete à frase "conhece-te a ti mesmo", localizada no templo de Apolo em Delfos, sobre o qual Eupalinos afirma: "de tanto construir, creio ter-me construído a mim mesmo"; ao que Sócrates argumenta: "construir-se, conhecer-se a si mesmo, são dois atos ou não?" (Valéry, 2006, p. 92). Sócrates procura afirmar – para si e para todos – que um exame de consciência é necessário à dignidade humana, especialmente na busca da verdade. Dessa forma, sua filosofia apresenta uma concepção de conquista do conhecimento subordinada à necessidade interior de busca e investigação. Para ele, "o deixar vencer a si próprio não pode ser senão ignorância, e o chegar a vencer-se a si próprio não é senão sabedoria" (Plato, 1984, p. 62). Em síntese, Sócrates via a disposição intrínseca do espírito como condição necessária da ciência, especialmente porque o conhecer implicaria o gerar e/ou o fazer.

Já Platão, em "Mênon", afirma que a aquisição do conhecimento constitui não só uma conquista, mas também uma verdadeira geração que efetua o espírito. Entendia que essa geração está envolvida na Teoria da Reminiscência, em que as ideias dormem armazenadas nas profundezas da alma e só podem despertar por obra da experiência sensível; ou seja, o conhecimento humano surge em sua plenitude de criação ativa e contínua. Platão retoma o conceito de devir em Heráclito, em que a renovação se dá a cada instante:

Pois aqui, segundo o mesmo argumento que lá, a natureza mortal procura, na medida do possível, ser sempre e ficar imortal. E ela só pode assim, através da geração, porque sempre deixa um outro ser novo em lugar do velho; pois é nisso que se diz que cada espécie animal vive e é a mesma - assim como de criança o homem se diz o mesmo até se tornar velho; este na verdade, apesar de jamais ter em si as mesmas coisas, diz-se todavia que é o mesmo, embora sempre se renovando e perdendo alguma coisa, nos cabelos, nas carnes, nos ossos, no sangue e em todo o corpo. E não é que é só no corpo, mas também na alma os modos, os costumes, as opiniões, desejos, prazeres, aflições, temores, cada um desses afetos jamais permanece o mesmo em cada um de nós, mas uns nascem, outros morrem. Mas ainda mais estranho do que isso é que até as ciências não é só que umas nascem e outras morrem para nós, e

jamais somos os mesmos nas ciências, mas ainda cada uma delas sofre a mesma contingência. O que, com efeito, se chama exercitar é como se de nós estivesse saindo a ciência; esquecimento é escape de ciência, e o exercício, introduzindo uma nova lembrança em lugar da que está saindo, salva a ciência, de modo a parecer ela ser a mesma. (Platão, 1972, p. 45).

Aristóteles (2006), por sua vez, ao abordar o conceito de inteligência, ressalta sua participação como diferenciadora do sentido comum. Em “De Anima”, afirma o vínculo entre o conhecimento (sensação) e a vontade (apetite) a partir de um grau elementar que vai se ampliando e desenvolvendo até graus superiores, tornando-se um conhecimento intelectual cuja constituição se dá pelo raciocínio e pelo juízo. Aristóteles (2006) ainda considera que tal conquista não é fácil; ao contrário, exige esforços múltiplos e contínuos por parte de cada sujeito e de todo o coletivo humano em todas as suas gerações. Em outras palavras, o sujeito alcança ativamente – a partir de suas sensações e impressões deixadas em sua memória – a condição de organização da experiência que recolhe e unifica as lembranças, permitindo-lhe alcançar a capacidade de previsão.

2. Porto II: a busca do conceito

Em nossa navegação encontramos alguns autores que abordam os conceitos já esboçados de signo/memória/pensamento/linguagem, acrescentando novos elementos de análise. O primeiro deles é Santo Agostinho, que partia do pressuposto de que o sujeito reflete/fala internamente sobre si e sobre o conhecimento, tendo Deus como a verdade. Assim, ele partia de uma visão neoplatônica que sofreu transformações e foi adaptada aos ideais cristãos:

Entrega à Verdade tudo o que tens recebido da Verdade, e não só não perderás nada, mas ainda a tua podridão reflorescerá, as tuas fraquezas serão curadas, as tuas frouxidades serão reformadas, rejuvenescidas e estreitamente unidas a ti, sem te colocarem na ladeira por onde descem, mas ficando contigo e permanecendo junto do Deus sempre estável e eterno. (Santo Agostinho, 1996, p. 110).

No mesmo campo cristão estava a escolástica que, a partir de princípios aristotélicos, procurou com São Tomás de Aquino (2001) implementar um idealismo racionalista, afirmando que a verdade e seu contrário se manifestam no juízo da alma:

Tudo o que é verdadeiro o é pela verdade. Se, pois, a verdade existe somente no intelecto, nada será verdadeiro senão na medida em que for inteligido; erro dos antigos Filósofos, como se vê em Aristóteles, dizendo ser verdadeiro tudo o que é visto. Donde se segue que os contraditórios são simultaneamente considerados verdadeiros, por diversos. (Tomás de Aquino, 2001, p. 242).

Chegamos a Bergson (2010), psicólogo e escritor com formação em Filosofia com base idealista, que foi um dos criadores da chamada Teoria da Introspecção. Para Bergson (2010) alguns conceitos eram fundamentais, tais como o tempo espacializado (tempo de elaboração), a explicação da consciência, a memória individual e o combate ao positivismo reducionista. Segundo o autor a inteligência opera sobre a realidade por meio de esquemas e faz dessa realidade, que é permanentemente móvel, algo real e concreto, um conjunto de elementos imóveis, espaciais separados. Essa tendência da inteligência é expressa no caso da ciência natural, que converte o movimento em uma sucessão de imobilidades, que faz do tempo um fluir perpétuo, uma série de momentos distintos. Esses fatos de inteligência são inoperantes se queremos compreender a própria realidade. Ou seja, a filosofia tem a missão de ser uma atividade metafísica.

Para Bergson (2010), em sua visão dualista, a memória individual é interna e se manifesta em sua duração. A memória é aquilo que sustenta e não funciona sem o corpo. Assim, Bergson (2010) fica ao lado da metafísica², considerando que a inteligência é necessária como uso prático.

Perceber conscientemente significa escolher, e a consciência consiste antes de tudo nesse discernimento prático. As percepções diversas do mesmo objeto

² Metafísica - suprema intuição que pode revelar de modo infável o impulso vital, o *elan vital* (grande fonte de vida).

que oferecem meus diversos sentidos não reconstituirão portanto, ao se reunirem, a imagem completa do objeto; permanecerão separadas uma das outras por intervalos que medem, de certo modo, muitos vazios em minhas necessidades: é para preencher tais intervalos que uma educação dos sentidos é necessária. Essa educação tem por finalidade harmonizar meus sentidos entre si, restabelecer entre seus dados uma continuidade que foi rompida pela própria descontinuidade das necessidades de meu corpo, enfim reconstruir aproximadamente a totalidade do objeto material. (Bergson, 2010, p. 49).

Em outras palavras, Bergson (2010) considera que a memória é consciência (e vice-versa), e o concreto é aquilo que é vivido.

3. Porto III: possíveis caminhos

Em novas navegações encontramos a abordagem neurológica, que procura definir a memória como a capacidade de reconhecer e evocar um estímulo; conforme Luria (1979), é:

O registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informação e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios. (Luria, 1979, p. 39, grifo do autor).

Mesmo com essa definição algumas questões permanecem: o que é o esquecimento? Seria uma "não revelação"? Um ocultamento? Como uma mesma palavra faz lembrar e esquecer? Dúvidas, dúvidas, dúvidas...

Vamos então em busca de um novo porto, pois as pistas anteriores nos indicam o caminho e novos autores vêm nos auxiliar nessa tarefa.

Trabalhando a partir da teoria de Bergson, Bosi (1987) discute a questão da memória individual; o autor entende que lembrar é reconstruir e repensar, e não refazer. Memória não é reconstrução; ao contrário, assume um caminho diferente:

A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, "tal como foi", e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão,

agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista. (Bosi, 1987, p. 17).

Halbwachs (1990) comenta que, quando criança de dois, três anos de idade, ouvia diversas vezes sua mãe falar que ele fazia tal coisa; de tanto ouvir esse comentário, passou a falar desse fato como se fosse algo constitutivo dele mesmo. Em outras palavras, à medida que memorizo, não sei se sou eu que falo ou se sou eu que ouço. Assim:

Não basta reconstituir pedaço por pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstituição funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aqueles e vice-versa, o que será possível se somente tiverem feito e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo. (Halbwachs, 2013, p. 39).

Dessa forma, Halbwachs (2013) indica possibilidades de construção da memória: vivencio e não lembro, lembro quando outro fala, não vivencio mas lembro (por exemplo, a leitura de um fato). As imagens (podem) se transformar em lembranças, as lembranças se ampliam em um grupo (quanto mais no grupo, mais eu lembro). A memória de um grupo o distingue do outro e possibilita a história. Ou seja, a linguagem é a instância de socialização da linguagem, ela é instrumental.

4. Porto IV: o signo, o instrumento e a mediação na Psicologia Sócio-Histórica

Em busca de nosso porto seguro devemos considerar que o instrumento é um meio (um mediador) utilizado pelo ser humano para

atingir determinados fins, para realizar determinados projetos, fundamentalmente tendo a função de efetivar uma produção material.

No trabalho produtivo o ser humano vai além das possibilidades de seu próprio corpo quando usa um pedaço de madeira, uma alavanca, uma lança, um machado ou uma espaçonave. O que deve ser marcado é que o instrumento é algo utilizado pelo sujeito para atingir um objetivo, ampliando as possibilidades de transformação da natureza, e que o instrumento fundamentalmente está incorporado em uma mediação entre o sujeito e um objeto (no sentido amplo). Se fôssemos usar o esquema "A-X-B", teríamos a colocação "sujeito - instrumento - objeto", no sentido de que um instrumento realiza as intenções (mais ou menos conscientes) de uma pessoa no que diz respeito à transformação dos aspectos materiais da realidade. Uma mediação diferente é realizada pelo signo que é utilizado na relação entre pessoas.

O signo também é um meio utilizado pelas pessoas para suprir determinadas necessidades, que são fundamentalmente colocadas em jogo em um processo de comunicação. Mas, diferentemente dos instrumentos, os signos não possibilitam uma transformação das coisas mesmas; são elementos tomados da realidade para cumprir a função de representar outra esfera da realidade. Os signos são sinais de alguma outra coisa; mais do que isso, são sinais que podem ser compartilhados entre sujeitos, de forma que possamos influenciar as ações, as emoções, a memória e a cognição de outras pessoas e sermos por elas influenciados. Na interação entre seres humanos através dos signos convencionados entre eles, surgem novas possibilidades de explorar o mundo, de percebê-lo, de atentar para características específicas da realidade e de utilizar os próprios instrumentos.

Poderíamos usar o exemplo da atividade de "fazer um bolo". Não basta termos todo o material para assar um bolo; sem uma receita (conjunto de signos que possibilita o registro e a comunicação de instruções técnicas) fica muito difícil, para uma pessoa que desconhece essa tarefa, chegar a um resultado adequado. É fundamental que se tenha

certo conhecimento sobre como realizar a tarefa, noção de tempo, de quantidade, proporção. Nada disso já nasce com a pessoa; essas funções passam pelo uso da linguagem, por processos de aprendizagem, pela interação, pela memória. Ao mesmo tempo, de nada resolve ter todas as instruções sobre como fazer o tal bolo e não dispor de "instrumentos" essenciais, como um forno, algum tipo de forma ou mesmo os próprios ingredientes, cujo processamento anterior dependeu do trabalho de outras pessoas (pensemos na produção da farinha de trigo, transporte do leite, etc.). Ninguém individualmente seria capaz de produzir todos os elementos necessários para produzir esse "simples" bolo. Nessa atividade corriqueira, mas com certeza especificamente humana, é extremamente necessária a integração de múltiplos instrumentos e signos e de múltiplas relações sociais.

A integração das mediações realizadas com instrumentos e signos é marcante desde as formas aparentemente mais simplificadas de produção cultural e toma uma dimensão muito mais ampla quando se trata de formas mais complexas de produção cultural, como nos campos da arte, da filosofia, das ciências, da política, das estruturas jurídicas, das religiões e das relações gerais entre capital e trabalho.

Há muitas outras implicações quanto às relações entre pensamento e fala (linguagem) na obra de Vigotski (2008); contudo, nesse momento, importa apresentar instrumentos e signos como mediadores *da* atividade humana, *na* atividade humana. Os mediadores só têm importância na medida em que condicionam e são condicionados pela atividade mediada; esta, por sua vez, não é sempre a mesma: possui um desenvolvimento, transforma-se no curso da ontogênese. A própria atividade de utilização dos signos possui desenvolvimento tanto para Vigotski (2008, 2009) como para Luria (1986); para ambos, tanto a função significativa quanto a função designativa da palavra passam por mudanças em sua estruturação no decorrer da ontogênese.

Entretanto, devemos salientar que o uso das palavras é uma atividade humana; é um nível de ação que surge da atividade geral do ser

humano (do trabalho, no sentido mais amplo dessa palavra). Vigotski (2008, 2009) enfatiza a origem da palavra a partir da atividade, pois a linguagem é uma atividade que emerge da atividade, sem, no entanto, ser um simples subproduto; uma vez gerada, passa a transformar a ação, gerando-a também.

A atividade humana, segundo Leontiev (1983), está ligada ao atendimento de determinadas necessidades (é impulsionada por motivos) e envolve a execução de ações que visam atingir determinadas metas. Tal atividade desde os primórdios do gênero humano só pôde – e só pode – constituir-se na forma de atividade coletiva. Os homens precisaram (e continuam precisando) suprir suas necessidades através do trabalho, que inevitavelmente envolveu (e envolve) relações entre pessoas. Além de ser coletiva – e justamente por isso – a atividade humana envolve o uso de signos (tanto quanto o uso de instrumentos e ferramentas) para suprir a necessidade fundamental de realizar a comunicação entre várias pessoas envolvidas em um trabalho com objetivos em comum.

A palavra, entendida como fala significativa, é um fenômeno essencialmente social desde a sua origem. Ela só passa a existir e só pode cumprir seu papel de atender a determinadas necessidades quando passa a carregar significados compartilhados entre pessoas. Os signos (dentre os quais a palavra) são *mediadores* entre os sujeitos que, de início, só têm razão de ser como forma de estabelecer "trocas" entre as pessoas.

As palavras não alteram objetos, mas alteram a atividade das pessoas; esse é o elo fundamental do sujeito com o mundo. É através de sua atividade que homens e mulheres transformam o mundo e são por eles transformados.

Para os psicólogos marxistas, a construção social da mente vai do ato ao pensamento (e do pensamento ao ato); contudo, a atividade especificamente humana baseia-se marcadamente no uso de mediadores como o instrumento e o signo. Este último é uma ferramenta essencial para o pensamento, que possibilita as formas mais complexas das funções psicológicas (aquelas voluntárias, conscientes, de origem sócio-histórica).

Cabe lembrar que o uso dos signos é uma ação, ainda que qualitativamente distinta de outras ações e transformadora das mesmas; entretanto, a atividade humana não é composta apenas de ações sobre coisas, mas também – e fundamentalmente – de ações (comunicativas, educativas, políticas) entre pessoas.

O que fizemos até aqui foi apenas uma explanação geral sobre a historicidade das funções que envolvem signo/memória/pensamento/linguagem, lançando mão de alguns argumentos sobre sua importância na formação dos processos psicológicos superiores.

Evoé!

Referências

- Aristóteles (2006). *De anima*. São Paulo: Editora 34.
- Bergson, H. (2010). *Matéria e memória*: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. São Paulo: Martins Fontes.
- Bosi, E. (1987). *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. São Paulo: TAQ.
- Brandão, C. R. (1995). O sentimento do mundo: memória, destino e cenários da vida entre errantes mineiros. In C. R. Brandão (Org.), *As faces da memória* (pp. 61-84). Coleção Seminários. Campinas: CMU.
- Halbwachs, M. (1990). *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais.
- Halbwachs, M. (2013). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Leontiev, A. (1983). *Actividad, conciencia e personalidad*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luria, A. R. (1979). *Curso de Psicologia Geral*. v. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luria, A. R. (1986). *Pensamento e linguagem*: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas.

Platão (1972). *Diálogos: O banquete - Fédon - Sofista - Político*. São Paulo: Abril Cultural.

Plato (1984). *Great books of the western world*. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

Santo Agostinho (1996). *Confissões*. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural.

Tomás de Aquino, S. (2001). *Suma teológica*. São Paulo: Loyola.

Valéry, P. (2006) *Eupalinos ou O Arquiteto*. São Paulo: Editora 34.

Vigotski, L. S. (2008). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Educação cts e psicologia histórico-cultural: possíveis enlaces

*Mario Lopes Amorim*¹

1. Introdução

Este capítulo foi inspirado a partir da apresentação de trabalhos realizada na sessão intitulada Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, ocorrida em 13 de novembro de 2019, durante a I Conferência de Psicologia Histórico-Cultural: Debates na Pesquisa em Tecnologia e Sociedade, promovida pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no miniauditório da referida instituição. Durante as apresentações, pareceu relevante procurar aproximações entre um dos temas mais significativos que compõem o denominado campo CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), no caso específico, a Educação CTS, voltada para a compreensão da apropriação dos conceitos científicos em contextos educacionais formais e não formais, em toda a sua complexidade e diversidade, com a abordagem teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente em trabalhos de Lev Vygotsky.

Considera-se que não basta contextualizar o conhecimento científico e tecnológico através de sua mera presença na sociedade, tampouco apresentá-lo como a panaceia da humanidade, mas problematizar a ciência e a tecnologia em uma perspectiva que proporcione ao educando a

¹ (UTFPR) - marioamorim@utfpr.edu.br

percepção crítica das consequências do desenvolvimento desse conhecimento para a sociedade. Contudo deve-se levar em conta que, para alcançar este objetivo, é necessário refletir sobre uma prática pedagógica que revele a importância das interações sociais entre os estudantes, destes com os professores e com o universo social de que fazem parte.

Para estabelecer algumas relações entre a Educação CTS e a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), inicia-se com um sucinto histórico do campo CTS, para posteriormente abordar o tema da Educação CTS e do ensino de ciências com tal viés, e em seguida tratar de situar a contribuição da PHC com o citado tema. Por fim, são apresentadas as conclusões a respeito do referido enlace.

2. Ciência, Tecnologia e Sociedade CTS: breve histórico

O campo de estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) procura compreender as relações da ciência e da tecnologia com o contexto social, tanto em relação a seus condicionantes como no que se refere às suas consequências. Em suas origens está a negação do enfoque tradicional da ciência e da tecnologia (C&T), o qual enfatizava uma visão triunfalista e essencialista das mesmas resumida em um modelo linear de desenvolvimento, no qual a evolução da ciência levaria ao avanço da tecnologia, gerando mais riqueza e bem-estar social (Bazzo, Linsingen, & Pereira, 2003).

Porém, ao longo do período de pós-guerra tal concepção começa a ser questionada, uma vez que uma série de problemas a colocam em cheque. De acordo com Cerezo (2002):

Desde então, as coisas não fizeram mais que piorar, observando-se o acúmulo de uma sucessão de desastres vinculados ao desenvolvimento científico-tecnológico: vazamentos de resíduos poluentes, acidentes nucleares em reatores civis e de transportes militares, envenenamentos por produtos farmacêuticos, derramamentos de petróleo, etc. Tudo isto não fez senão confirmar a necessidade de se revisar a política científico-tecnológica de carta branca e, com ela, a concepção de ciência e tecnologia e de sua relação com a

sociedade. Foi um sentimento social e político de alerta, de correção do otimismo do pós-guerra, que culminou no simbólico ano de 1968, com o ápice do movimento de contracultura e da revolta contra a guerra de Vietnã. Os movimentos sociais e políticos opostos ao sistema fizeram da tecnologia moderna e do Estado tecnocrático o alvo de sua luta. (Cerezo, 2002, p. 6).

Nesse contexto os estudos CTS se constituem, no âmbito de grupos de cientistas organizados em universidades na Europa e nos Estados Unidos, a partir do final da década de 1960. São criados programas de pós-graduação para a análise social, política e econômica da ciência e da tecnologia, conhecidos como programas STS (*Science, Technology and Society* ou *Science and Technology Studies*). As universidades da Pensilvânia e de Cornell, nos EUA, são as pioneiras na iniciativa (García, Cerezo, & López, 2000).

Pode-se afirmar que os estudos CTS apresentam duas tradições distintas, com orientações diferentes: uma tradição europeia, embasada na sociologia clássica do conhecimento e na obra de Thomas Kuhn, centralizada no estudo dos condicionantes sociais da ciência de caráter mais acadêmico; e outra tradição norte-americana, mais centrada nas consequências sociais e ambientais dos processos tecnológicos e na formulação de políticas e no aspecto educacional, herdeira do ativismo dos movimentos de protesto social ocorridos durante os anos 1960 e 1970. Todavia, ambas as tradições criticam a concepção linear de ciência e tecnologia; ao enfatizar a crítica da ciência como atividade pura, a crítica da concepção de tecnologia como ciência aplicada e neutra, ambas refutam a tecnocracia como sistema de organização política e social para a tomada de decisões em C&T.

De acordo com Bazzo, Linsingen, e Pereira (2003, p. 127):

Os estudos e programas CTS vêm se desenvolvendo desde o seu início em três grandes direções:

- No campo da pesquisa, os estudos CTS têm sido colocados como alternativa à reflexão acadêmica tradicional sobre a ciência e a tecnologia, promovendo uma nova visão não-essencialista e socialmente contextualizada da atividade científica;

- No campo da política pública, os estudos CTS têm defendido a regulação social da ciência e da tecnologia, promovendo a criação de mecanismos democráticos facilitadores da abertura dos processos de tomada de decisão sobre questões de políticas científico-tecnológicas;
- No campo da educação, esta nova imagem da ciência e da tecnologia na sociedade tem cristalizado a aparição de programas e materiais CTS no ensino secundário e universitário em numerosos países.

O campo CTS tem como característica fundamental sua constituição multidisciplinar, e atualmente já se verifica a formação de perspectivas inter ou transdisciplinares, com uma grande variedade de objetos de análise: inovação, políticas, construção de saberes, etc.

Auler (2002) afirma que, historicamente, o campo se fracionou em diferentes correntes, o que não impede que seja possível identificar um ideário comum, que abrange a recusa da imagem da ciência como atividade pura e neutra, a crítica da concepção de tecnologia como ciência aplicada e neutra, e a defesa da promoção da participação pública na tomada de decisões.

Portanto, para os estudos CTS, ciência e tecnologia não devem ser entendidos como processos ou atividades autônomas, mas como processos ou produtos inerentemente sociais, em que elementos não técnicos (tais como valores morais, religiosos, interesses políticos e econômicos, por exemplo) têm um papel decisivo em sua origem e estabilização (Cerezo, 2002). Nesse sentido, faz-se mister abrir a caixa preta da ciência e da tecnologia ao conhecimento público para desmistificar a sua tradicional imagem essencialista. O grande desafio do campo é o da democratização da ciência e da tecnologia, em que suas prioridades e objetivos passem a se orientar em direção ao atendimento das reais necessidades sociais para aqueles que mais demandam soluções para seus problemas.

2.1 Educação CTS

A educação em ciência e tecnologia deve ter como objetivo formar cidadãos responsáveis e socialmente conscientes. Para tanto, se faz objeto

de uma profunda mudança, visando uma formação bastante distinta da que se presencia hoje, divorciada da realidade social. Durante a formação escolar, é importante que os docentes oportunizem reflexões que possam permitir aos estudantes ponderar sobre as implicações da tecnologia no seu contexto social, em um ambiente propício para que sejam realmente discutidas e avaliadas em suas mais diferentes repercussões.

A meta da Educação CTS é a alfabetização para propiciar a formação de um público com uma nova imagem da ciência e da tecnologia que leve em conta seu contexto social (Bazzo et al, 2003). Cutcliffe (1990, apud Bazzo et al, 2003) afirma que:

Os enfoques em CTS também pretendem que a alfabetização contribua para motivar os estudantes na busca de informação relevante e importante sobre as ciências e as tecnologias da vida moderna, com a perspectiva de que possam analisá-la e avaliá-la, refletir sobre essa informação, definir os valores implicados nela e tomar decisões a respeito, reconhecendo que sua própria decisão final está inerentemente baseada em valores. (Cutcliffe, 1990, apud Bazzo et al, 2003, p. 144).

Nesse contexto a educação científica é entendida como alfabetização científica e tecnológica, fundamental para que cada pessoa possa participar no processo democrático de tomar decisões sobre aspectos de desenvolvimento da ciência e da tecnologia, promovendo uma ação cidadã encaminhada para a resolução de problemas relacionados com esse desenvolvimento nas sociedades contemporâneas (Waks, 1990 apud Bazzo et al, 2003).

Com esse intuito, programas educativos CTS têm sido implantados no Ensino Médio e no Ensino Superior em numerosos países, desde o final dos anos 1960. Os estudos CTS propiciaram uma renovação educativa, tanto em conteúdos curriculares como em metodologias e técnicas didáticas. No Ensino Superior, como programas de pós-graduação ou como complemento curricular para estudantes de graduação, buscam desenvolver nos estudantes a sensibilidade crítica em relação aos impactos sociais e ambientais das novas tecnologias, bem como proporcionar uma

opinião crítica e informada sobre as políticas tecnológicas que afetarão sua atuação profissional, além de sua vivência como cidadãos. Pode-se afirmar que o principal propósito da Educação CTS é viabilizar uma participação cidadã de caráter decisório em um contexto de transformações tecnológicas das nossas formas de vida.

De acordo com López e Cerezo (2000, p. 228-230), os programas educacionais CTS podem ser classificados em:

- Enxerto CTS: onde temas CTS são introduzidos nos currículos de disciplinas científicas sem que, no entanto, a ciência deixe de ser apresentada de modo usual. Desta forma, há pouca alteração na organização e na seleção dos conteúdos;
- Ciência e tecnologia vistas através de CTS: nestes programas, os conteúdos científicos são ensinados segundo as coordenadas CTS. A estruturação desses programas pode ser levada a cabo tanto por disciplinas isoladas como através de cursos multidisciplinares;
- Programas CTS puros: nestes programas os conceitos científicos são usados para a explicação dos conteúdos CTS em sentido estrito. Segundo Bazzo et al (2003), podem ser feitas referências aos temas científicos e tecnológicos em questão, porém não são abordados conteúdos específicos das áreas.

Quanto ao ensino básico o espaço da disciplina Ciências, integrante do currículo do Ensino Fundamental, é altamente propício para a discussão de temas interdisciplinares que explorem a temática CTS, integrando conhecimentos oriundos da Física, Química, Biologia e das Geociências.

Assim, a educação com enfoque CTS pode ser introduzida nos diferentes níveis de ensino, embora originalmente tenha sido proposta principalmente no nível médio e no nível universitário. A inserção de CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade) na disciplina de Ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental pode contribuir à educação no sentido de aproximá-la mais da realidade, do cotidiano do aluno, tornando-a mais significativa e interessante.

2.2 CTS e o Ensino de Ciências

A concepção de ensino CTS, ao contrário da concepção de ensino de ciência “pura” – que não apresenta um objetivo muito delimitado, e muitas vezes não mostra relação com a realidade aparente –, sempre considera a tecnologia e a sociedade inserindo-se em uma perspectiva de alteração disciplinar de sentido humanista e cultural. Dessa forma, considera juízos, reflexões e ações sobre o exercício da controvérsia que permeia a temática das diversas disciplinas. Tem como alvo a maior parte da população que, por processos de aprendizagem formais e não formais, precisa estar preparada para lidar melhor com questões que afetam suas vidas.

Essa reconfiguração de sentido a partir do referencial CTS requer uma avaliação crítica do *ethos* da ciência. De acordo com os pressupostos do movimento CTS, o aumento da participação da sociedade em assuntos de ciência e tecnologia seria desenvolvido a partir de mudanças profundas no currículo de Ciências, que passaria a apresentar uma visão de ciência e de tecnologia que explore suas relações inerentes – mas negligenciadas – à sociedade.

Segundo Auler (2002), embora não haja consenso quanto às metas, conteúdos e abrangências do movimento CTS no campo educacional, alguns objetivos devem ser considerados:

Promover o interesse dos estudantes em relacionar a ciência com as aplicações tecnológicas e os fenômenos da vida cotidiana; abordar o estudo daqueles fatos e aplicações científicas que tenham uma maior relevância social; abordar as implicações sociais e éticas relacionadas ao uso da ciência e da tecnologia e adquirir uma compreensão da natureza da ciência e do trabalho científico [...].
(Auler, 2002, p. 31).

Logo, requer um ensino que não se feche no interior das lógicas disciplinares e que se justifique social, cultural e politicamente. Os currículos devem incentivar a discussão de controvérsias sociotecnocientíficas e decisões centradas em questões éticas em CTS, e oferecer condições e recursos, formais e não formais, que proporcionem

oportunidades para uma alfabetização científica e tecnológica que, por sua vez, propicie um papel relevante na formação crítica dos educandos.

A alfabetização científica pode ser entendida como a capacidade de ler, compreender e expressar opinião sobre assuntos de caráter científico que pode ser sistematizada no espaço escolar, mas extrapola suas dimensões para espaços educativos não formais. Com respeito à educação escolar, o propósito das disciplinas de ciências é auxiliar os estudantes a atingir níveis mais elevados de alfabetização científica, contribuindo significativamente para uma formação que subsidie a participação pública. Portanto, a alfabetização científica constitui uma linha de investigação que busca a mudança dos objetivos do ensino de Ciências, para "dar aos alunos os elementares conhecimentos necessários a um indivíduo alfabetizado" (Krasilchik, 1992, p. 6).

As instituições escolares precisam elaborar estratégias para que os estudantes possam compreender e aplicar os conceitos científicos básicos em situações diárias, desenvolvendo hábitos de uma pessoa cientificamente instruída. O pressuposto é que a escola, dissociada do seu contexto, não dá conta de alfabetizar cientificamente. A partir dessa compreensão, o espaço escolar e outros espaços (museu, parques, fábricas, bibliotecas, feiras de ciências, etc.) e meios (internet, jornal, etc.) podem auxiliar na tarefa de alfabetizar cientificamente, ao possibilitar a compreensão do mundo. Nesse sentido, é importante que temas CTS sejam introduzidos nos currículos de disciplinas científicas, articulados juntamente com o planejamento escolar. Portanto, a sistematização dos conhecimentos é uma das tarefas fundamentais da escola e da atuação docente, para que esse processo de alfabetização ocorra de modo a propiciar significado e sentido ao conhecimento que está sendo apropriado pelo aluno.

O professor/docente deve valorizar o aluno como sujeito do conhecimento sem, no entanto, deixar de ser o mediador e orientador dos processos de ensino e aprendizagem, não esquecendo que os estudantes têm uma cultura que precede a escola, que são seres histórico-sociais.

Assim, o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a apropriação do conhecimento dependem da qualidade das interações realizadas coletivamente e da mediação do professor no acompanhamento das trajetórias percorridas pelos alunos, bem como do engajamento pessoal dos alunos em seu processo de aprendizagem. Por conseguinte, o exercício da docência deve orientar os discentes a transitar na direção de uma "curiosidade epistemológica", dotada de rigor metódico e de crítica (Freire, 1997), que supere o senso comum baseado em suas experiências cotidianas.

Nesse sentido, o ensino de Ciências com enfoque CTS carece da mediação do professor para a reflexão de práticas de alfabetização científica que contribuam para o desenvolvimento do pensamento e das habilidades científicas dos alunos, promovendo a compreensão e a atuação sobre a realidade, superando uma ciência desconectada de suas vidas. Trata-se, portanto, de um processo que leva ao desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem pelos alunos.

3. A contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para a Educação CTS: uma perspectiva

Nesse tópico pretende-se expor como a Psicologia Histórico-Cultural (PHC) pode contribuir para o embasamento sólido e coerente das concepções de Educação CTS, ao fornecer o referencial teórico que fundamente a compreensão de que tipo de ser humano se quer formar, por meio de que processos de aprendizagem e para qual sociedade.

Em seus princípios, a PHC tem como preocupação a compreensão de como as interações sociais agem na formação das funções psicológicas superiores, como a memória seletiva, o pensamento abstrato, a atenção concentrada, as vivências emocionais e a intencionalidade das ações. Considera-se que tais funções são o resultado de um processo histórico e social.

As interações sociais vividas por cada ser humano são, dessa forma, determinantes no desenvolvimento dessas funções. Remete, assim, ao cerne dessa abordagem, que associa os processos cognitivos à questão sociocultural. Enfatiza-se a mediação como necessária ao desenvolvimento mental do indivíduo, sendo a linguagem seu principal instrumento. A consciência é resultado de um processo de interiorização dos elementos culturais, imprescindíveis ao desenvolvimento humano.

Como tratado anteriormente, a educação CTS parte da necessidade de considerar o contexto social em que os estudantes estão inseridos. Em tal contexto, composto por conhecimentos espontâneos a respeito da compreensão de conceitos científicos e tecnológicos, é indispensável a interação entre os alunos, destes com os docentes e com outros sujeitos dos diversos processos de aprendizagem; esse é o primeiro passo para o desenvolvimento da consciência e da compreensão dos fenômenos que permitam um entendimento de mundo.

Ao considerar que a aprendizagem ocorre através do processo de formação de conceitos e leva ao desenvolvimento do indivíduo, concorda-se com Vygotsky (1991), quando afirma que “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (p. 101). Logo, a aprendizagem orienta e estimula processos internos de desenvolvimento e é compreendida como “o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, meio ambiente, as outras pessoas” (p. 101).

Dada a ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Desse modo, entende-se o desenvolvimento como um processo dialético caracterizado pela inter-relação de fatores externos e internos e pela transformação qualitativa de uma forma em outra, pois o desenvolvimento das funções psicológicas superiores exige a apropriação e a interiorização de instrumentos e signos em um contexto interativo.

Somente nesse contexto pode-se conceber a possibilidade de superação do conhecimento espontâneo dos estudantes em direção ao desenvolvimento da criticidade característica do conhecimento organizado e sistematizado, ou seja, da alfabetização científica e tecnológica.

Portanto, o processo de aprendizagem é condição prévia para estimular o desenvolvimento, pelo fato de os seres humanos poderem aprender com os outros. Nesse sentido, a concepção de desenvolvimento supõe a finalidade específica de impulsionar o indivíduo menos experiente à apropriação dos conhecimentos que o indivíduo mais experiente possui. Logo, o papel da aprendizagem escolar é o de permitir a apropriação e a interiorização dos conhecimentos histórico e socialmente acumulados, ao promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que possam dar condições ao indivíduo de se constituir enquanto sujeito, capaz de pensar e transformar a realidade por ele vivenciada.

O processo de apropriação de conceitos, tanto cotidianos quanto científicos, resulta da interação entre sujeitos. Os conceitos cotidianos referem-se aos conceitos desenvolvidos no decorrer da atividade prática da criança, de suas interações sociais imediatas. Os conceitos científicos são aqueles adquiridos por meio do ensino, como parte integrante de um sistema organizado de conhecimentos, onde as crianças são submetidas a processos de instrução escolar, em que o professor é o mediador entre o conhecimento historicamente acumulado e o aluno.

Na escola, a ação educativa permite aos alunos progredir no desenvolvimento; esses avanços são percebidos no momento em que conseguem fazer por conta própria o que anteriormente só conseguiam com a ajuda de outros. A aprendizagem promove o desenvolvimento atuando sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, transformando o desenvolvimento potencial em desenvolvimento real. De acordo com Vygotsky (1984, p. 242), “o ensino eficaz não é aquele que espera o desenvolvimento cognitivo infantil, porém aquele que se antecipa ao mesmo, impulsionando-o e incidindo sobre a ZDP”.

A relação entre os conceitos de caráter cotidiano e os de caráter científico e a exigência de mediações para facilitar a passagem de um tipo para o outro levaram Vygotsky a propor que o grau de apreensão de conceitos cotidianos indicaria o nível de desenvolvimento atual do estudante. Entre esse nível e a apreensão de conceitos científicos, há um espaço para o trabalho pedagógico: o nível de desenvolvimento proximal. É nesse espaço que deve ser exercida a mediação, na medida em que a escola deve se preocupar em desenvolver o potencial do aluno, no sentido de torná-lo um nível de desenvolvimento atual que posteriormente será um novo ponto de partida.

Destaca-se, assim, a importância da interação entre os estudantes, bem como da mediação docente. O processo de aprendizagem desdobrado dessa forma é fundamental para a consolidação de conceitos de caráter científico – o que, como visto anteriormente, estabelece as bases da alfabetização científica e tecnológica e permite aos educandos que pensem em termos de resolução de problemas, elemento constitutivo da educação CTS.

É importante destacar ainda que a abordagem histórico-cultural considera todos capazes de aprender, pois compreende que as relações e interações sociais estabelecidas pelas crianças e pelos jovens são fatores de apropriação de conhecimento, desde que a escola garanta um espaço educacional no qual o aluno toma parte ativamente da construção e desenvolvimento do conhecimento, em um processo coletivo no qual a própria instituição escolar se relaciona com a comunidade e com seu entorno social de forma dinâmica e participativa.

Nesse contexto, o ensino de Ciências deve utilizar métodos que privilegiem a investigação de problemas envolvendo os elementos da realidade científica, acentuando o caráter mediador da atividade entre os sujeitos e o mundo, no processo concreto de construção e transformação desses sujeitos. Pode, assim, capacitá-los a entender a realidade e situarem-se no mundo participando de forma ativa e crítica na sociedade, pensando a ciência e a tecnologia como elementos que influenciam e são

influenciados por questões de ordem social, econômica, cultural e política – condição essencial para que se sintam alfabetizados científica e tecnologicamente.

4. À guisa de conclusão

A Educação com enfoque CTS, conjugada às reflexões geradas na base conceitual da Psicologia Histórico-Cultural, oferece reflexões que permitem repensar a educação científica e a prática pedagógica dos educadores, com o objetivo de transformar e superar concepções e práticas tradicionais que perpassam o ensino dos componentes curriculares da disciplina Ciências, para que esta deixe de ser um conhecimento descomprometido com a realidade.

Considera-se assim a possibilidade de complementaridade entre a Psicologia Histórico-Cultural e o enfoque CTS como contribuição para a efetivação de uma visão mais coerente da ciência e da tecnologia e de seu papel social de facultar uma formação para tomada de decisão, para repensar a educação tecnológica no sentido da superação da mera transmissão de conteúdos.

Todavia, alguns requisitos são necessários para que seja efetivada uma proposta educacional assentada no enfoque CTS nas Ciências Naturais da Educação Básica, como: uma formação docente (inicial e continuada) que assegure aos professores desempenhar o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem, capacitados para desenvolver o espírito crítico, o diálogo e a criatividade em sua atividade docente, envolvidos com a comunidade em que atuam; um currículo estruturado a partir do comprometimento com as questões sociais que envolvem a realidade do educando, em que a interdisciplinaridade seja concretizada visando atingir a alfabetização científica e tecnológica; condições para efetivar as interações sociais que proporcionarão a troca de informações necessária para consolidar o conhecimento adquirido através de conteúdos que sejam significativos para os estudantes, que os leve a

refletir e interferir criticamente no ambiente natural, cultural e social, resolvendo os desafios colocados e desenvolvendo novos conhecimentos que possam melhorar a sua vida e da sua comunidade; e a percepção de que a ciência é produzida por seres humanos, logo comportando acertos e erros, mas propicia aos estudantes a autonomia necessária para que se vejam como sujeitos do conhecimento científico.

Conclui-se que a articulação entre o campo CTS e a Psicologia Histórico-Cultural é benéfica para o primeiro, pois o enfoque CTS ganha uma base sólida e coerente, que lhe permite desenvolver de modo consistente a análise da dimensão social, política e econômica de temas relacionados à educação e ao ensino de ciências e tecnologia.

Referências

- Auler, D. (2002). *Interações entre ciência-tecnologia-sociedade no contexto da formação de professores de ciências*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- Bazzo, W. A., Linsingen, I. V., & Pereira, L. T. do V. (Eds.) (2003). *Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)*. Madri: Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. Disponível em: <<https://www.oei.es/historico/salactsi/introducaoestudoscts.php>>
- Cerezo, J. A. L. (2002). Ciência, Tecnologia e Sociedade: o estado da arte na Europa e nos Estados Unidos. In L. W. Santos, E. Y. Ichikawa, P. V. Sendim, & D. F. Cargano, *Ciência, Tecnologia e Sociedade: o desafio da interação* (pp. 3-39). Londrina: IAPAR.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, M. I. G., Cerezo, J. A. L., & López, J. L. L. (2000). *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología*. Madrid: Tecnos.
- Krasilchik, M. (1992). Caminhos do ensino de ciências no Brasil. *Em Aberto*, 55, 4-8.
- López, J. L. L., & Cerezo, J. A. L. (2000). Educación CTS en acción: enseñanza secundaria y universidad. In M. I. G. García, J. A. L. Cerezo, & J. L. L. López, *Ciencia, Tecnología y*

Sociedad: una introducción al Estudio Social de la Ciencia y la Tecnología (pp. 225-252). Madrid: Tecnos.

Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

**Subjetividade:
breve percurso histórico, aportes da psicologia histórico-
cultural de Vigotsky e a teoria da subjetividade
de Fernando González Rey**

Norma da Luz Ferrarini¹

A subjetividade e a noção de sujeito são categorias fundamentais das ciências humanas. O não consenso explicativo de tais conceitos imprime o processo de construção permanente do conhecimento e, ao mesmo tempo, desvela o movimento constituinte da natureza, do homem, da sociedade, do pensamento, da ciência.

Na sociedade agrária da Idade Média a identidade do indivíduo era praticamente pré-definida em função de eventos biográficos como laços sanguíneos, filiação, idade e as relações sociais eram estabelecidas em função de obrigações e lealdade. O indivíduo era o que a comunidade definia, restringindo suas opções individuais na sua interação com a sociedade, limitando a flexibilidade da construção de sua identidade social. Assim como o universo medieval era geocêntrico, finito, esférico, hierarquizado, ordenado, a vida do homem também era regrada por uma ordem divina e por uma hierarquia social, o que oferecia estabilidade e permanência às explicações teóricas e ao cotidiano da sociedade. O indivíduo “sujeitava-se” a uma ordem superior desvalorizando seus desejos e projetos.

¹ (UFPR) - normadaluzf@gmail.com

A passagem das formas de propriedades feudais e comunais para a apropriação privada dos meios de produção que caracteriza a Idade Moderna acarreta a dissolução desses vínculos calcados na tradição e projeta a individualização como ideal e pré-condição para a realização do sujeito no contexto da vida em sociedade marcada por relações instrumentais e interesses particulares. O Renascimento e a Idade Moderna introduzem mudanças substanciais na visão de homem, de mundo, na construção do saber e do fazer técnico e científico. A ciência não parte de dogmas revelados e princípios inquestionáveis, mas da própria realidade submetida à observação e à experimentação auxiliada pela técnica. O espaço, antes sacralizado, agora é geometrizado e mensurável. O mundo torna-se um objeto a serviço do homem, passível de intervenção e de exploração. A Terra, ao deixar de ser considerada o centro do universo, despoja também o homem da cômoda posição de ser conduzido pela mão divina e se vê, agora, como um ser errante em um espaço que precisa ser desvelado, compreendido e controlado. Antes a fé; agora a razão. Ao se colocar no centro de seus próprios interesses e decisões o homem moderno depara-se com sua subjetividade. O contato com a diversidade impôs novos modos de ser e a construção de individualidades únicas (Figueiredo, 1991, 1992).

Com o desenvolvimento do sistema mercantil todas as relações humanas são perpassadas pela lógica do mercado. Antes era forte o vínculo do indivíduo com os meios de produção e com a comunidade, sendo que a existência de cada um dependia fundamentalmente de sua vinculação com o grupo. No mercantilismo impõe-se a produção voltada exclusivamente para a troca; as relações entre os homens são enviesadas pela compra e venda de produtos e da força de trabalho, exigindo que cada um identifique suas habilidades e capacidades para produzir. De acordo com Figueiredo e Santi (2000), esse movimento fortalece a experiência da subjetividade privatizada e de uma sociedade atomizada, perdendo o indivíduo a solidariedade de seu grupo e tendo que isoladamente procurar o seu substrato baseado em suas capacidades, habilidades, competência e

determinação. As diferenças sociais seriam decorrentes do aproveitamento diferenciado que cada um faz das condições que a sociedade lhe oferece.

Com a ascensão da burguesia surge um novo homem, cujo valor resulta do seu esforço e capacidade de trabalho. Através do seu próprio trabalho a pequena burguesia, uma nova classe de comerciantes, comprará a sua liberdade, desobrigar-se-á da obediência aos senhores feudais e, posteriormente, assumirá o poder. Para enfrentar a ordem feudal a revolução burguesa adota o liberalismo que será a ideologia fundamental do capitalismo. O liberalismo rompe com a visão de um mundo estável e oferece a concepção de um homem que se vê diante da possibilidade de ser, de pensar e de fazer, de produzir e de consumir. Propicia que as noções de razão, de “eu”, de individualidade, de um mundo “interno” ao sujeito ganhem força e se desenvolvam com a história do capitalismo. Vislumbra-se a possibilidade de uma ciência que estude essa dimensão psicológica.

A Revolução Industrial no século XVIII, expressão da classe burguesa em expansão, serve-se da ciência moderna que, aliada à técnica, provoca modificações – até então insuspeitáveis – no ambiente humano. A transformação sofrida pelas regras e grupos sociais leva a uma sociedade atomizada, onde o indivíduo é o único valor sociológico e o Estado a autoridade suprema. Instaure-se a ideia do regime disciplinar envolvendo a elaboração e aplicação de técnicas “científicas” de controle social e individual através de agências sociais como as escolas, as fábricas, as prisões, os hospitais, os órgãos públicos, os transportes, os meios de comunicação de massa. O disciplinamento reduz o campo de exercício das subjetividades privatizadas controlando os comportamentos, os sentimentos, os desejos, as emoções, a imaginação (Figueiredo & Santi, 2000). Tal disciplinamento conquista espaço no interior das ciências, entre elas a Psicologia.

A construção histórica da dicotomia sujeito-objeto, da ênfase na razão e da experiência de subjetividade privatizada – marcas da modernidade,

quando a Psicologia se institui como ciência – provoca um deslocamento paradigmático de teorias e práticas do conhecimento norteando o questionamento sobre o processo de subjetivação e sua relação com a objetividade. Essa dinâmica social revoluciona toda uma forma de conceber o universo e o próprio homem. Faz-se necessária uma reorientação geral do saber, renovando o estilo e o campo de atuação científicos. Exige-se uma ciência mais realista e exata, nascida da ação e feita para a ação, para a produção, para a manipulação. Dessa forma consolida-se o processo experimental, fruto da aliança entre a teoria e a prática de manipulação e transformação da natureza, na tentativa de conhecer as leis da natureza, organizar e utilizar o mundo.

Influenciada pelo pensamento positivista de Auguste Comte a ciência moderna adota critérios rígidos baseados na observação dos fatos, na experimentação, na quantificação, no controle, no determinismo, na generalização e na previsão para compor o seu método objetivo, sendo considerado o método experimental das ciências naturais o único válido e possível. A ciência do século XIX caracteriza-se por ser positivista, racionalista, mecanicista, associacionista, atomista, determinista, experimental, empírica, instrumental, quantitativa.

Esse cenário diversificado impõe à ciência a necessidade de um método que discipline a liberdade humana e que fundamente toda a construção do conhecimento. Inovações tecnológicas, técnicas e científicas são produzidas e produzem novas relações espaço-temporais, novas relações sociais, novas relações de poder e novas formas de produção de subjetividade traçadas pelas transformações nas forças produtivas, nas condições materiais e nas relações sociais de produção. Entretanto, subsiste a crença nas potencialidades do próprio indivíduo, como se dissessem respeito a referências internas próprias do sujeito independentemente das condições materiais da sociedade e das relações de poder que as subscrevem. Noções de “eu”, de individualidade, de subjetividade equivalentes a um mundo interno ao sujeito singular e pessoal ganham força e supõe substantividade e estabilidade do sujeito,

reforçando a crença em algo fixo e estável na tentativa de o homem crer que tem o controle sobre o devir.

A ciência moderna é marcada por uma contradição: ao despojar-se de princípios dogmático-religiosos e enaltecer o desenvolvimento de teorias e técnicas científicas experimentais, pressupõe sujeitos livres e diferenciados; ao mesmo tempo, ao colocar em relevo a soberania, a autonomia e a singularidade dos indivíduos, procura conhecer a subjetividade através de projetos objetivos de previsão, controle e disciplinamento do comportamento humano. O mesmo momento histórico que enalteceu o indivíduo e sua subjetividade impõe, contraditoriamente, a necessidade da objetividade do conhecimento.

Ao colocar-se no centro dos seus próprios interesses e decisões o homem moderno depara-se com sua subjetividade, terreno profícuo para o desenvolvimento das ciências humanas, entre elas a Psicologia, as quais, ao se defrontarem com o método científico exigido na época, vêm a enfrentar diversas dificuldades. Enquanto as ciências da natureza buscam a objetividade, excluindo desse processo o sujeito que processa o conhecimento, as ciências humanas têm como objeto de estudo o próprio homem que conhece, e se deparam com a dificuldade de descentração da subjetividade na produção do conhecimento.

Conforme Figueiredo e Santi (2000), as condições para a emergência de projetos de psicologia científica eram duas: um alto nível de elaboração da experiência subjetiva privatizada; e a crise dessa experiência ao se reconhecer que o homem não é tão livre como parece. Desta problemática surge a diversidade teórica e metodológica no âmbito das ciências humanas e da Psicologia. A Psicologia vem permanentemente tecendo definições na ânsia de abranger esse complexo objeto de estudo – o homem – sendo ele próprio o sujeito da produção de conhecimento. Desse complexo interativo emergem as produtivas e incômodas problematizações da Psicologia: qual o seu objeto de estudo? Quais são seus métodos e procedimentos? Suas finalidades? Qual é o eixo unificador de teorias tão díspares?

2. Subjetividade na perspectiva pós-moderna

Enquanto o modernismo é caracterizado como positivista, tecnocêntrico, racionalista, atomístico, individualista, pela crença no progresso linear, em verdades absolutas, na padronização do conhecimento e da produção, o pós-modernismo, em contraste, privilegia a heterogeneidade, a diferença, a fragmentação, a indeterminação, opondo-se aos discursos universais e totalizantes e às metanarrativas, adotando uma visão a-histórica ao considerar que as mudanças ocorrem sem necessariamente obedecer a determinações únicas e gerais.

Para Fredric Jameson (2000) o pós-modernismo é um dominante cultural representativo do capitalismo multinacional – ou capitalismo tardio, assim denominado por ser a continuidade do que o precedeu e não a ruptura ou a superação do capitalismo. Trata-se do mais puro estágio do capitalismo, que atinge áreas até então fora do mercado, onde as novas tecnologias têm papel central na constituição de tudo. O pós-modernismo não é uma ordem social totalmente nova, mas uma modificação sistêmica do próprio capitalismo que se apresenta, ao mesmo tempo, como um progresso e uma catástrofe, como a melhor e a pior coisa que jamais aconteceu à humanidade (Jameson, 2000).

Algumas das características do capitalismo tardio e do pós-modernismo elencadas por Jameson (2000) são: enfraquecimento da historicidade; falta de profundidade teórica; superficialidade; a própria cultura se tornou um produto; sociedade do espetáculo; cultura da imagem e do simulacro; vídeo como a forma de arte por excelência; máxima fetichização do corpo humano; invisibilidade do estilo pessoal; esmaecimento do afeto; vida social e suas normas eclipsadas e reduzidas ao discurso midiático; alienação e desrealização do mundo circundante; sociedade despolitizada e burocrática; hiperespaço pós-modernista com necessidade de novo mapeamento cognitivo diante da incapacidade de mapear a rede global em que nos encontramos presos como sujeitos

individuais; conjunto multidimensional de realidades percebidas como descontínuas; fragmentação e compartimentação da vida em sua superfície; lógica das superfícies múltiplas e intertextuais de práticas, discursos e jogos textuais; reversão da quantidade pela qualidade onde a referência e a realidade desaparecem e o próprio significado é problematizado em um jogo aleatório de significantes; descentração do sujeito e da psique; produção de pessoas pós-modernas.

No pós-modernismo a cultura mais do que nunca assume um caráter político, responsável pela criação de uma nova identidade: a das diferenças. Conforme Jameson (2000), a própria noção de diferença configura-se de forma inusitada e paradoxal – “a diferença relaciona” – na qual a heterogeneidade, as descontinuidades, a disjunção, “se desintegram em uma passividade inerte e aleatória, em conjunto de elementos que se apartam uns dos outros” (p. 57). Segundo o autor, nesse sentido, reconhecer as diferenças é uma forma de barrar qualquer projeto coletivo de viabilizar a capacidade de agir e promover a transformação social. Por outro lado, o pós-modernismo nega qualquer possibilidade de uma concepção totalizante de sujeito; aponta sua pluralidade, sua fluidez ou até mesmo sua inexistência. Então, como fica a questão da subjetividade? Jameson (2000) refere-se a uma apropriação tecnológica da subjetividade, a uma construção subjetiva do espectador, despersonalizada, motivada a restabelecer as falsas homogeneidades do ego e da representação.

As concepções da pós-modernidade recolocam a questão da objetividade-subjetividade, não pela superação dessa dicotomia, mas pela negação. Nega a objetividade ao compreender a realidade essencialmente como criação do signo e das estruturas discursivas, transformando o mundo dos objetos em textos ou simulacros. Nega a subjetividade ao substituir a dimensão histórica constitutiva da psique por uma ordem simbólica discursiva. Nega o sujeito com capacidade psíquica geradora de subjetividade e o compreende como determinado e sujeitado aos sistemas de relações em que se geram as narrativas e as práticas discursivas.

3. Subjetividade na perspectiva histórico-cultural

Observa-se que a categoria da subjetividade está marcada por diferentes perspectivas epistemológicas, teóricas e ontológicas da psique, pautadas em diferentes concepções de homem, do social e da relação homem e sociedade. Neste capítulo compreende-se que a subjetividade é o próprio objeto de estudo da Psicologia e adota-se a perspectiva histórico-cultural para a subsequente análise.

Diferentes perspectivas psicológicas estão marcadas por alguma concepção de homem apriorístico, metafísico, dotado de alguma estrutura ou mecanismo que permite seu funcionamento regular enquanto ser humano, parecendo o fenômeno psicológico descolado da realidade e da história na qual o indivíduo se insere ou descolado do próprio indivíduo. Diferentemente, a Psicologia Histórico-Cultural, fundamentada no marxismo e no materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, concebe o homem como um ser ativo, social e histórico que, por meio do trabalho, compreendido como atividade humana essencial, produz a materialidade da sociedade e por ela é produzido. Tal concepção de homem se apresenta antagônica a do sujeito individual, racional e natural do liberalismo.

Marx e Engels (1984) compreendem trabalho como todas as formas de atividades humanas através das quais o homem aprende, compreende, transforma as circunstâncias e é transformado por elas. Assim, a produção da subjetividade, das ideias, das representações e da consciência está entrelaçada à atividade material desenvolvida pelo homem. Ao mudar sua produção material e o seu intercâmbio material, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento; assim, “não é a consciência que determina a vida, é a vida que determina a consciência” (Marx & Engels, 1984, p. 23). O modo de produção implica em uma determinada forma de atividade, em uma determinada forma de exprimir a vida e em um determinado modo de vida; portanto, em um determinado modo de subjetivação.

A Psicologia Histórico-Cultural compreende os fenômenos psicológicos não como fatos imediatos, mas mediados *nas e pelas* relações sociais, assim produzindo a consciência e configurando a subjetividade. A subjetividade se constitui na relação com a objetividade – ou seja, com o mundo material e social, o qual existe através da atividade humana. O mundo psicológico é um mundo em relação dialética com o mundo social; nessa relação desenvolvem-se as necessidades e possibilidades humanas. A Psicologia Histórico-Cultural analisa as experiências humanas e as ideias produzidas a partir dessas experiências, o que constitui a base material da sociedade. Sob essa perspectiva a subjetividade é construída juntamente com as transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, científicas que transpassam o cotidiano e a cultura. A objetividade e a subjetividade constituem uma unidade de contrários em movimento. O homem da concepção histórico-cultural sente, pensa, deseja, necessita, motiva-se, age, produz, conhece, dialoga, comunica-se, interage consigo, com o outro, com a natureza. É um sujeito da vontade, com motivos e projetos; faz escolhas, significa a partir dos significados sociais e produz sentidos próprios e singulares, sendo os sentidos a síntese entre a objetividade e a subjetividade.

Nesse movimento produz-se a singularidade de cada um, o que conduz à diversidade coletiva; ao mesmo tempo, há a diversidade entre os homens, que conduz à singularidade do ser humano. Nesse movimento, também, as aproximações e distanciamentos das explicações científicas e filosóficas vão contraditoriamente se produzindo.

4. Aportes de Vigotsky² para a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey

Contrariamente a alguns pensadores, de acordo com Fernando González Rey (2003; González Rey & Mitjáns Martínez, 2017), a

² Adota-se a grafia *Vigotsky* utilizada por Fernando González Rey (2013) em sua obra *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*.

subjetividade não aparece na Psicologia associada à modernidade, uma vez que os traços do pensamento moderno se definem pelo modelo cartesiano-newtoniano de ciência e pelo positivismo, como já exposto. Segundo González Rey (2003), o tema da subjetividade na Psicologia aparece com a apropriação da dialética pelos psicólogos, sobretudo soviéticos, possibilitando a superação do pensamento cartesiano, da dicotomia indivíduo-sociedade e interno-externo, despojando-a do caráter determinista e essencialista e conduzindo a uma representação da psique em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, superando a ideia de uma natureza humana inerente ao indivíduo.

González Rey (2003) desenvolve a concepção de subjetividade a partir de uma compreensão cultural-histórica e como uma continuação possível da obra de Vigotsky e Rubinstein. A Psicologia Histórico-Cultural tem como representante maior Lev Vigotsky (1896-1934). Cabe destacar que diversos autores e estudiosos de Vigotsky, entre eles Fernando González Rey (2013), apresentam a obra de Vigotsky como um sistema contraditório, vivo e em desenvolvimento, caracterizado por diferentes representações da psique em três momentos, não sendo essa cronologia estritamente linear.

De acordo com González Rey (2013), no período de 1915 a 1928 Vigotsky apresenta a tese da origem sociocultural da psique, em que as emoções têm um caráter essencial na compreensão do psiquismo como sistema produtor e gerador e não como simples reflexo do exterior. Trata-se de uma nova definição ontológica da psique, derivada da dialética, marcada pela ideia da contradição e tensão entre contrários. O social é compreendido como a própria organização psíquica do indivíduo – nela está o social, ela é o social – ontologicamente diferente do social como evento empírico da relação entre as pessoas. Já aqui, segundo González Rey (2013), a ideia da subjetividade está implícita, ao afastar-se do determinismo objetivista sobre a psique e da relação linear entre eventos concretos e organização psicológica.

No segundo momento da obra de Vigotsky, de 1928 a 1931, de acordo com González Rey (2013), o conceito de psique tem foco na objetividade associada à atividade e à compreensão de um social externo, empírico. Submete-se a um princípio determinista mecanicista, objetivista, ao conceber o interno, o propriamente psíquico, com sua origem no externo, em processos “objetivos”, ou seja, o corpo, o ambiente, a sociedade. A centralidade da sua obra nesse período é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, os conceitos de signo, ferramenta, mediação, interiorização ou internalização, a linguagem e a cognição.

González Rey (2013) afirma que Vigotsky não fez do marxismo “um referente fossilizado, paralisante e dogmatizado, mas sim um referente vivo” (p. 37). Trata o marxismo como uma visão mais geral do homem e com proposições teórico-metodológicas específicas capazes de desenvolver um projeto de psicologia diferente: a psique como definição ontológica a qual traz novas exigências metodológicas. Esse projeto configura-se de forma mais evidente no terceiro momento de desenvolvimento de sua obra, de 1928 a 1934, quando Vigotsky retoma a centralidade das emoções, da imaginação, da fantasia, da unidade cognitiva-afetiva, associadas à questão do sentido e da vivência. De acordo com González Rey (2013), nessa última fase da obra de Vigotsky aparecem as bases para o desenvolvimento de uma teoria da subjetividade:

Ao reconhecer a realidade da emoção, Vigotsky reconhece o *status* objetivo dos fenômenos subjetivos, o que, de fato, legitima o que as pessoas pensam e sentem em determinadas circunstâncias, assim como a independência desses processos de sentir e pensar em relação à aparência objetiva, ou à definição social dominante nessas circunstâncias, algo demasiadamente subversivo para a realidade política que se aproximava. (González Rey, 2013, p. 39).

De acordo González Rey (2003, 2004, 2012, 2013; González Rey & Mitjans Martínez, 2017) a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de “fora” e que aparece “dentro”. Subjetividade é uma qualidade especificamente humana e um processo cultural, histórico e social. A concepção de subjetividade proposta pelo autor diferencia-se radicalmente

de uma visão subjetivista, mentalista, idealista, metafísica, individualista. Trata-se de um sistema simbólico-emocional em processo, que se organiza por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos, vivências e contextos da vida. A subjetividade expressa produções diante de situações da vida. Tem sua gênese e é constituinte nas/das condições sociais e na/da cultura institucionalizada e historicamente situada. Distancia-se de qualquer concepção de subjetividade como entidade intrapsíquica, essencialista, representacional, como princípio universal e a-histórico, na perspectiva de um desenvolvimento progressivo, ordenado, linear. González Rey (2003) afirma não ser possível pensar em uma teoria da subjetividade sujeitada a formas de subjetivização ou a estruturas psíquicas invariáveis porque essa forma de compreender o psíquico é justamente a antítese da subjetividade como sistema histórico e cultural em permanente processo contraditório de constituição e que gera sentidos e configurações subjetivas conflitantes.

A Teoria da Subjetividade também não compactua com ideias do pensamento pós-moderno como a da morte do sujeito, da substituição da dimensão histórica constitutiva da psique por uma ordem simbólica discursiva e a reificação da linguagem como o campo da construção psicológica. Não enaltece a compreensão do sujeito determinado e sujeitado aos sistemas de relações em que se geram as narrativas e essas, por sua vez, as subjetividades e identidades de seus participantes. Confronta a psicologia do construcionismo social, a psicologia discursiva e a psicologia narrativa, influenciadas pelo pós-estruturalismo francês, as quais, segundo o autor, apoiadas em um determinismo supraindividual das agências de saber e de poder e em prol da natureza discursiva explicativa dos processos sociais e subjetivos, desconsideram a capacidade de agência e subversão do indivíduo ser sujeito de seus processos de vida e modos de existência (González Rey & Mitjans Martínez, 2017). Segundo González Rey (2003, p. 239), “ante a proliferação de estímulos e de situações de fragmentação da experiência nas condições da pós-modernidade, longe da morte do sujeito, este alcança níveis de

desenvolvimento nunca vistos”. A Teoria da Subjetividade, ao contrário, valoriza a capacidade psíquica geradora de sentidos subjetivos do sujeito integrando emoção, fantasia, imaginação e operações intelectuais que escapam ao controle racional e intencional com desdobramentos não preditivos constituindo-se “importante recurso de tensão, ruptura e resistência diante dos sistemas sociais normativos” (González Rey & Mitjáns Martínez, 2017, p. 33). Considera a complexidade da psique humana e de seu caráter plurideterminado, concebe o sujeito como resultado de uma história individual diferenciada e prioriza o caráter produtivo e criativo da subjetividade humana. Nas palavras de González Rey (2010, p. 343), “a subjetividade não é um reflexo de uma condição objetiva, mas a capacidade de produzir alternativa frente à experiência vivida a partir dos recursos subjetivos atuais da pessoa”.

A concepção ontológica de subjetividade proposta por González Rey rompe com a representação metafísica da mesma como constricta ao intrapsíquico. A subjetividade se manifesta na dialética entre o social e o sujeito implicado no processo de suas práticas, de suas reflexões e de seus sentidos subjetivos, representando a contradição e a confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva.

Na construção da sua matriz teórica o autor resgata a categoria *sujeito* sob a concepção de um sujeito subjetivado com capacidade de subjetivação de sua experiência, de sua vivência, onde sua ação e seus efeitos são constituintes de sua própria subjetividade, e não causas que aparecem como elementos externos de ação.

A idéia [sic] de sujeito recupera o caráter dialético e complexo do homem, de um homem que de forma simultânea representa uma singularidade e um ser social, relação esta que não é uma relação de determinação externa, mas uma relação recursiva em que cada um está simultaneamente implicado na configuração plurideterminada dentro da qual se manifesta a ação do outro. O conceito do sujeito é incompatível com o determinismo mecanicista causalista, pois a ação do sujeito é imprevisível. (González Rey, 2003, p. 224).

Isso significa que a categoria sujeito implica necessariamente a de participação e de posicionamento, comprometido com uma prática social que o transcende, diante do que tem de organizar sua expressão pessoal, implicando novas alternativas diante de uma complexidade crescente da vida e do mundo.

González Rey (2012) apoia-se nos conceitos de “*perezhivanie*” e de *sentido* desenvolvidos por Vigotsky para propor uma nova concepção ontológica de subjetividade. *Perezhivanie*, termo russo que pode ser traduzido como vivência, é usado por Vigotsky como a unidade inseparável do emocional e do cognitivo para explicar a relação entre a influência social e a estrutura psíquica da pessoa e as implicações dessa relação no desenvolvimento da pessoa e na forma como vivencia essa influência. Essa dinâmica relaciona-se ao *sentido*, categoria desenvolvida por Vigotsky na fase final de sua obra e compreendida como um sistema e uma nova unidade para representar o funcionamento da psique na intersecção com as relações humanas nas práticas culturais. Sentido representa uma categoria psíquica fluida, em movimento e intrinsecamente relacionada à experiência vivida. É produzido pela linguagem, mas não se mantém idêntico a si mesmo na consciência, pois existe “no jogo dinâmico entre a palavra e os aspectos psicológicos da consciência”, mas ser “irredutível aos processos sociais e culturais que participam de sua gênese” (González Rey, 2012, p. 25). Entretanto, para o autor, Vigotsky não conseguiu avançar para além do caráter mediador do signo e destacar a relevância do simbólico para desenvolver a concepção do caráter gerador da psique humana e da subjetividade. Afirmando ser o *sentido* uma das categorias mais polissêmicas da filosofia e da ciência, González Rey (2003) propõe a categoria de *sentido subjetivo*:

A categoria de sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituído no nível subjetivo. O sentido é responsável pela grande versatilidade e formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico-sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa do

controle, é impossível de predizer, não está subordinado a uma lógica racional externa. O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente, pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória. (González Rey, 2003, p. 252).

Os sentidos subjetivos representam uma unidade simbólico-emocional complexa, síntese de múltiplos aspectos que caracterizam a vida social e a história de cada sujeito gerada em sua experiência vivida, indo além de sua intencionalidade e de sua consciência, tomando formas diversas no curso de suas diferentes ações. Nas palavras de Fernando González Rey e Albertina Mitjás Martínez (2017):

Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência, definindo o que a pessoa sente e gera nesse processo, definindo a natureza subjetiva das experiências humana [...] permitindo a integração do passado e do futuro como qualidade inseparável da produção subjetiva atual. (González Rey & Mitjás Martínez, 2017, p. 63).

Os sentidos não se substancializam em conteúdos concretos, mas permitem conjecturas sobre a multiplicidade de processos implicados na experiência vivida e na forma que se configuram subjetivamente. Diversos sentidos subjetivos se interpenetram de formas diversas constituindo as configurações subjetivas.

As *configurações subjetivas* são núcleos dinâmicos de organização de sentidos subjetivos que expressam uma convergência entre si, procedentes de diferentes zonas da experiência social e individual. As configurações subjetivas emergem do movimento dos sentidos subjetivos e passam a ser fonte de novas configurações subjetivas e esse caráter ativo e criador contrapõe-se a explicações deterministas e imediatas situadas fora dela. Elas expressam os aspectos das experiências vividas em seu valor subjetivo singular constituindo as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade social quanto a subjetividade individual. Os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas não são gerados como um reflexo ou epifenômeno das realidades discursivas. Entretanto, o

estudo das configurações subjetivas permite conhecer o mundo social caracterizado nos discursos, nas crenças, nos valores culturais e nas representações sociais, como são vivenciados de forma singular e configurados subjetivamente. Nas palavras de González Rey e Mitjans Martínez (2017, p. 81), “cada indivíduo concreto expressa processos da sociedade em que vive por meio de seus sentidos subjetivos gerados pela configuração subjetiva de suas experiências de vida”; e, mais adiante: “o subjetivo possibilita inteligibilidade de processos sociais e individuais configurados de maneira singular os quais outros conceitos, tais como discursos, práticas discursivas e linguagem, não permitem acessar” (p. 83).

Os diferentes espaços sociais nos quais se realiza a ação do sujeito e são produzidas as relações sociais e as instituições da vida humana que compõem uma sociedade concreta têm implicações na expressão, organização e desenvolvimento de duas dimensões da subjetividade: a subjetividade individual e a subjetividade social.

A *subjetividade individual* diz respeito a processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos constituída historicamente e de forma única articulada a uma cultura e suas relações sociais. Porém, não é individualista porque representa a configuração em nível subjetivo do sistema de vida social do sujeito. Assim, a subjetividade é capaz de expressar por meio dos sentidos subjetivos a diversidade de aspectos objetivos da vida social.

González Rey (2003) entende que a subjetividade não é algo que aparece somente no nível individual, mas que a própria cultura representa um sistema subjetivo, gerador de subjetividade, a qual o autor denomina como *subjetividade social* e a considera como uma macrocategoria teórica orientada para uma nova representação do social: “o conceito de subjetividade social nos permite compreender a dimensão subjetiva dos diferentes processos e instituições sociais” (González Rey, 2003, p. 78). A subjetividade social pode manifestar-se por meio das representações sociais, mitos, crenças, códigos morais, os discursos, os comportamentos

institucionalizados, a organização social dos repertórios de resposta, a linguagem, formas habituais de pensamento, códigos emocionais de relação, sexualidade etc. Trata-se de processos subjetivos da sociedade onde estão implícitos processos de relações de poder, as formas de organização socioeconômica, os códigos jurídicos, as diferenças sociais, processos de marginalização, critérios de propriedades, etc. (González Rey, 2003). A expressão da subjetividade social é a síntese, em nível simbólico e subjetivo, de aspectos objetivos que se articulam no funcionamento social.

O sujeito é constituído pela subjetividade social e é dela constituinte por meio das suas ações dentro do tecido social em que atua. A subjetividade social antecede a organização do sujeito psicológico concreto e está na gênese de toda subjetividade individual. Por seu turno, o desenvolvimento do sujeito individual dá lugar a novos processos de subjetividade social e a novas redes de relações sociais:

Os processos de subjetividade social e individual não mantêm uma relação de externalidade, mas se expressam como momentos contraditórios que se integram de forma tensa na constituição complexa da subjetividade humana, que é inseparável da condição social do homem. (...) Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, é um dos processos característicos do desenvolvimento humano. (González Rey, 2003, pp. 206-207).

Em síntese, as subjetividades social e individual fazem parte de um mesmo sistema, com contradições entre os dois níveis. Suas organizações diferenciadas se transformam em produções de sentido subjetivo, participando do desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. González Rey (2004) afirma o caráter subversivo da subjetividade por sua irredutibilidade a fórmulas universais e por configurar o germe da resistência, da mudança e o exercício da crítica como espaço do desenvolvimento.

Referências

- Figueiredo, L. C. M. (1991). Matrizes do pensamento psicológico. Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo, L. C. M. (1992). A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação. São Paulo: EDUC/Escuta.
- Figueiredo, L. C. M., & Santi, P. L. R. (2000). Psicologia, uma (nova) introdução. São Paulo: EDUC.
- González Rey, F. L. (2003). Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2004). O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. Petrópolis, RJ: Vozes.
- González Rey, F. L. (2010). As configurações subjetivas do câncer: um estudo de caso em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicol. cienc. prof.*, 30(2), 328-345.
- González Rey, F. L. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquico: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In Mitjans Martínez, A., Scoz, B. J. L., & Castanho, M. I. S., Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco (pp. 21-41). Brasília: Liber Livros.
- González Rey, F. L. (2013). O pensamento de Vigotsky. Contradições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec.
- González Rey, F. L., & Mitjans Martínez, A. (2017). Subjetividade. Teoria, Epistemologia e Método. Campinas: Alínea.
- Jameson, F. (2000). Pós-modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática.
- Marx, K, & Engels, F. (1984). A ideologia alemã. São Paulo: Martins Fontes.

A tecnologia da exclusão da arte

*Pedro Moreira Nt*¹

Aqui, toma esta bolsa, tu, a quem as pragas do céu humilharam ao ponto de aceitar qualquer humilhação. Eu ser um desgraçado te torna mais feliz. Céus, fazei sempre assim! Fazei com que o homem rodeado do supérfluo e saturado de prazeres, que põe as vossas leis a seu serviço, e não quer ver porque não sente, sinta imediatamente o vosso poder; assim a distribuição destruiria o excesso e cada homem teria o necessário. (*Rei Lear* – Shakespeare 1982, p. 64).

Quando fomos buscar a exclusão ela não estava mais no mesmo lugar; provavelmente foi excluída ou estava em reunião com os *excluentes*. Tivemos que perguntar para muitos estudiosos a sua localização. Eles nos explicaram que, quando se vai em busca da exclusão, nos sentimos excluídos; nos excluímos ao nos incluir sobre algo que exclui. Assim se faz a exclusão. Ela acaba por viver no emaranhado do cesto de retalhos, no debater burocrático; não cabe – ao menos claramente – em um entendimento, não passa por nossas malhas ajustadas. Os estudiosos nos disseram que, quando recortamos o excesso, excedemos o limite, a norma. Isso significa que o planejado de um projeto, por si mesmo, se exclui. Qualquer exagero, qualquer variação das cores, qualquer interferência externa ao que foi estabelecido o desestabiliza.

O tear onde os fios rígidos estão sendo gradualmente colocados em ordem de nossas intenções espera que tenhamos as habilidades necessárias para ousar criar a tapeçaria. Podemos dizer que a relação com

¹ (Universidad Nacional de La Plata - UniSantaCruz - PMC/FCC-CCC - PROJETO TUTOR-UTFPR) - pedromoreirant@gmail.com

os materiais que temos, com o tratamento realizado sobre eles que os fizeram como mostrados, as pequenas ferramentas que exigem habilidade, o instrumento que recebe esses desejos, todos os dispositivos circundantes, a vida cultural e social em nós eleger e, porque somos eleitos, nos tornamos tecelões desse conhecimento.

Mas, devido a essa exclusividade, somos comprometidos e recebidos, conforme definido nessa vontade, ainda mais porque queremos saltar a ordem das coisas dadas. Uma ousadia, mas um compromisso de executar os fios, os riscos que destroem o comum para apresentar o instável. Sim, o que não é recorrente. Criamos sobre o que foi criado, a partir de história comprovada, aceito no mundo social, ditado pela cultura. Nós usamos essa matéria-prima há muito tempo para integrar o objeto tecnológico, temos que ajustar, modificar este tear para que funcione sem problemas. Somos especializados na coisa e nos tornamos exclusividade, uma qualidade autoral que não se dilui na massa definida de impressões mencionada na vida comum que identifica a natureza da obra. Não sendo mais um artesão de nuances comparativas, certamente magnífico, nem um instrumento automático que faça uma cópia acelerada da experiência, nos colocamos diante do tear como criadores inseqüentes de um único tapete. Por isso os fios de pensamentos devem se encaixar a essa exclusividade que nos une e nos separa.

Ser exclusivo, se fosse possível seria o mesmo que auto excluir-se do geral e das generalidades da vida ao se tornar em-si e ao mundo visto como ente metafísico encapsulado na coisa, uma moralidade com uma marca grande, destoante ao significado do que possa ser social, e de socialidade. A exclusão tem seu fundamento epistemológico na opressão, injustiça com características próprias, formas esclarecedoras e uma derrotada sensação de que o tema se auto exclui, e as categorias não suportam o objeto. Não conseguimos de todo defini-lo ou melhor, esclarece-lo porque desanda, por isso, utilizamos os sentimentos, o que mais ao imediato se apresenta ao que possa nos oferecer algum outro caminho, escapando de uma investida extremamente enfreada da academia. Então não estamos

tratando do modo acadêmico no que se poderia entender como uma epistemologia, mas como epistemologias.

Preferimos uma filosofia da arte do que propriamente uma só teoria, nos ocuparemos do pensamento de Vygotsky (2008), em sua tese sobre a psicologia da arte para nos ajudar a entender a exclusão da arte. Parte-se de sua presença em nossa vida, no ambiente da universidade. E, para que possamos compreender esses filamentos que talvez possam costurar o nosso tapete de ideias, trataremos da memória, assim alinhavamos o nosso tear para também justapormos e acercarmos o sentido de existir, de um ser e estar no cultural social, em meio as relações e interações. A vida posta entre escolhas e opções, converge com a filosofia, o desenvolvimento ético, a formação humana, o que inclui processos educacionais, e da expressividade criativa.

Falaremos a respeito da memória emotiva, a pereszhivanie - posta entre opções e escolhas em relação a inovação e criatividade, entre técnica e tecnologia. Abriremos os vãos de nossa tessitura com alguns aspectos do que possa ser reprodução, cópia, originalidade, autoria. Para que o nosso desenho se mostre, definiremos o melhor que pudermos os conflitos nesse estudo preliminar. Serão nos bordados que especificaremos os ajustes por não termos as dimensões para enlaçar o tamanho ideal. Isso nos obriga a despender um tempo manual para realizar pequenos acertos, e esperamos com essa configuração aproximar o leitor a uma inteireza da linha de nossos entendimentos. Ainda que alinhavada, as partes serão costuradas para termos a dimensão uma noção mais ampliada do nosso tapete, do que podia ser a totalidade de seu design.

O primeiro momento, escolhemos os fios que entrelaçarão, darão as cores da estampa, seguiremos alguns modelos tradicionais para não sairmos da condição do que tecemos, o tapete. Trataremos da experiência emocional, o que nos faz tão facilmente aceitar e rejeitar, os gostos, os modos, as formas, as expressões mais carregadas de conhecimentos e os sentimentos que atuam em nós como que revoltos, ensoados no interno que acabam por emergir em nossas relações e interações. No segundo

momento, vamos buscar conhecer esse lugar no mapa cultural social, digamos assim, os territórios que se integram ao lugar, ao que somos ou ao que pensamos ser.

Veremos também, em dada medida, as nossas franjas. Os pontos convergentes da tessitura, desse tapete que tem seus dois lados equilibrados, enfeitado com os mesmos desenhos. Os territórios que entraram por caminhos diversos pela naveta do tecelão, esse barco pequeno que leva aos poucos o que for necessário, alimenta, faz a trama do cultural social. Como convergem os territórios, tantas vezes ordenados, como entram no lugar, em nossa mente, em nossa vida e como podemos nos libertar das assertivas reificadas da ordem comunitária, da legalidade, das normativas impostas pela tecnologia, quem a faz funcionar que nos põe sobre a camisa de força da normatividade, da normalização a reificar, subsumir esse nós-mesmos, tecelões de nossa própria existência.

E por fim, o tema propriamente em suas cores mais densas a qualificar nosso bordado de três linhas básicas que compõe esse tapete inicial, essa ideiação. Veremos que para existir a exclusão, construímos de outro lado, e, ao mesmo tempo a inclusão. Se há inclusão é porque há a exclusão para que possamos querer incluir. Isso significa também que ser preterido, posto fora, significa que a ausência cria um halo, a presença. Mostra o vazio, o que esta fora, e o que esta fora, cria dentro o vazio que também faz o tapete. A exclusão inclui a inclusão e exclui a exclusão.

Os motivos do tapete foram ensaiados; os buscamos nos recantos das linhas que o moldaram, nas cores que desejamos. De muitas formas podemos dizer que a criação artística, nesse caso somente, parece uma instituição, uma organização que, contrariando a si mesma, inclui a burocracia. A influência da governança estruturada no limite do policiamento, da uniformidade em marcha para os campos de ninguém. São os reitorados das nossas disciplinas, malhas justas que na caserna de seus cargos, nos abandonam; fiadores do tempo, do sensível criativo, disponíveis aos encargos da técnica e da tecnologia. Nós fazemos o impossível, debatemos com esses *fantasmas* materializados na coisa.

O sistema burocrático parece ser uma contraordem que define o tapete para jamais ser manchado, desmoldado, perder sua vivacidade, as tramas, a sua face, o desenho que o forma; e, com isso, o que mais dele possa ser esquecimento. São os motivos que o definem como tapete. O que foi excluído pode sair do balaio das coisas postas fora a se apresentar novamente, numa tentativa inglória de participar da grupalidade organizada do que o conforma enquanto tapete formal, aceito.

Apresentam-se, mostram suas características – currículo comprovado; se não foi de todo posto no lixo do esquecimento cultural social, se está na ativa, possui filiação, tantas vezes participante de tapeçarias importantes para que enfim possa ser recebido generosamente ou não, limitado ou não. Vemos o quanto se faz excludente o próprio excluído, que procura ser incluído nesse *atelier*.

Há, portanto, uma exclusiva ponte entre os territórios administrados, governados e os espaços abertos do possível. A exclusão de um aprendiz por outro, a entrevista, a cara, a raça, a cor, o corpo, combina com as formações familiares, com a tipologia legal, com o regimento interno, com o regulamento, com a norma, com a comunidade de onde veio; com todos os fios que compõem sua condição, os interesses, com as moralidades. Desse jeito se faz, por comparabilidade, por complementação; tem-se o acento identificador de origem, o sotaque, identifica-se com a forma – se cabe nela, se não atravessa para o outro lado, se isso, se aquilo.

A exclusão pode ser uma inclusão. Um detalhe que não cabe no plano, em um específico projeto, no programa, na sala de exposição, de concerto, no palco do teatro, na sala de aula. Cada sistema possui o seu mestre, o chefe de *atelier*. De modo diferente, claro, porque *atelier* significa receber quem quer que seja para aprender o que bem queira com ajuda técnica e artística, uso de materiais e tecnologia para a concepção, criação e realização de uma obra.

Os sistemas excludentes se assemelham; diferem na divisa, a mostrar, por esse esquema grupal e individual, uma subjetividade em duas partes (*excluyente-excludente*), quem é quem. Podemos, eventualmente,

nos distanciar. Às vezes o lugar é muito pequeno; que tipo de tapeçaria está em exposição? Podemos, sem entrar no local expositivo propriamente, ver suas tramas; a saber, adiantamento ao menos, o efeito não colonial. É certo que a tradição excludente determina a ordem colonial como se estabelece no tapete exposto. No *hall* de entrada já sabemos do que se trata. De cara vemos uma justificativa curatorial, os conceitos acadêmicos, a racionalidade expressa em multifaces grandiloquentes que nos indica, ao menos, por que a obra foi incluída naquele lugar.

Sabemos de antemão que, ao tentar passar adiante com nossos retalhos, somos separados em blocos: somos analisados e revistados para saber se há ou não encaixe entre linhas, formas, lógicas, disposições, tempo, idade do produto, material utilizado, além de um quando e como ficará pronto.

A exposição, ainda que ordenada ao excesso, corre bem; porém notamos que o curador resolveu ser artista e inseriu, no centro, um conceito em forma figurativa para se impor – para deixar por menos; para mostrar, em sua loquacidade silenciosa, que conhece uma epistemologia de onde veio um conceito novinho em folha. A vida colonial, ao menos para quem se procura por fora, não é fácil. Ela se expressa, justifica, comprova, mostra a sua língua, empurra e ameaça; esse tipo de coisa.

Chegamos à alfândega da sala de exposição, onde estão as ideias prontas. Ao passarmos diligentemente todas as informações, a exclusão vem como uma luva de crochê, feito pela comunidade; com os *peers*, as moralidades desenhadas, as estampas bordadas de técnica insegura, mas visível. Reconhecemos que é bem possível que o Não tão imperativo e pouco traduzível seja a única coisa acessível na ordem das coisas prontas, da amizade garantida, de efeitos e controle.

O *excluyente* agradece ao excludente – ele clama por exclusão para garantir a permanência sistemática do modelo, para manter a inteireza do vazio, e volta sobre si mesmo para uma autoavaliação com os resquícios memoriais do que tanto nos afeta, tão vivos de nossos redivivos colonizadores. A avaliação normativa e subjetiva determina o que

podemos saber sobre a técnica aplicada, a metodologia e a subjetividade, menos da arte.

Em todos os casos, há uma justificativa garantida dos grupos ajustados, a dizer que assim se faz porque são representações sociais. Se o padrão não estiver ocupando os mesmos sistemas que as narrativas, ocupando os modelos estéticos e as conformidades aceitas, se estiver fora das dimensões das medidas, não será apropriado. Se o artista que se propõe a fazer isso não parecer pertencer ao grupo, se vier sozinho, não terá a recompensa de ser inclusivo - uma maneira de carimbar o passaporte por um certo tempo. E todo mundo está pronto para criticar seu referencial teórico, todas as referências - sem referência - que ele ousa apresentar.

Eles não o entendem como candidato a participar do grupo estruturado. A lógica do pertence e não pertence faz, ao menos, existir a fórmula que sempre foi invariável. Todas as justificativas do excluído não passam de esnobismo, tristeza calculada, representação, narrativa, inveja, ciúmes por não aceitar a baixeza do que é feito, uma complementariedade moral. Não adianta ao previamente excluído querer ser sério, bom, correto, seguir as normas metodológicas que continuam há centenas de horas e anos. A carta da exclusão vem pronta; está acertada por exclusivos, inominados, variantes, sutis - e, por isso, definitivos.

Exclusão das escolhas e a nomeação da opção

A exclusão da arte entre tecnologia da opção e das escolhas. Creio que mais seja isso que Bordieu (1964) e Paserón (1975) nos falam, que os eleitos da obviedade se constituem como o objeto, o feito, teleologia aplicada, estratégia militar para a guerra das vantagens, de ter e ser coisa. Considerando os fatores éticos que determinam o desenvolvimento artístico, entende-se a necessidade de conhecer a trajetória da expressão criativa.

A censura direta e velada, estruturada em agências que as validam e negam parecem mostrar um momento conjuntural da expressividade criadora. A arte, como evidência da liberdade humana, promotora do processo de humanização, tem enfrentado um processo técnico em que a sua presença é julgada por estruturas instituídas, ocasionando a sua delimitação nos espaços que solicitam a sua presença. Este o estado da arte.

A prática proibitiva da expressão artística indica uma tecnologia de afastamento do que não pode ser controlado, no sentido de que o desenvolvimento ético se determina em escolhas, na construção de singularidades, de valores que produzem vontades que se direcionam ao outro - e, por extensão, à sociedade. Entende-se que a exclusão da arte diminui, elimina ou impossibilita escolhas, tornando-se objeto mercadológico de um bem delimitado em que as relações se tornam opções entre as condições delineadas de um produto, de sua viabilidade, de um conhecimento técnico, e de apropriação do bem e sua utilidade, sua funcionalidade.

Há um processo de reificação de um modo moral que busca normatizar e promover a subsunção a um tipo estético validado. A exclusão da arte significa exclusão ética, da construção subjetiva, de práticas integradoras e participativas para uma relação sujeito/objeto que se determina em opções. A opção propriamente participa o sujeito a optar entre um bem (coisa), mercadoria - entre o que já se apresenta determinado, pronto, finalizado - como uma estrutura utilitária. A situação conjuntural a partir dos dados que indicam uma tecnologia excludente da arte e criação artística, ética das escolhas em relação a opções:

- Exclusão da expressão criativa a partir das políticas públicas para a arte;
- Ética e sua relação entre escolhas e opções.

Políticas públicas para a arte, fomento para o seu desenvolvimento através de comparações com conceitos de liberdade criativa, exclusão e

formação humano sensível. O mesmo vale para a educação que exige diretrizes básicas que indique pelo menos a função de cada disciplina, os gráficos das categorias como se fosse uma ajuda que um plano curricular coloque todos na mesma forma ideológica, ajuda, bom apoio, uma ponte que elimina escolhas e realiza opções. A moralidade planejada das opções que substituem as escolhas.

São coisas diferentes, apenas optamos por tapetes prontos, itens prontos, embalagens densas. As escolhas exigem fiar, exigidas pelas pessoas que passam a vida na prática, a construir teorias sobre suas interpretações que são trazidas à experiência real em sua aplicabilidade. A tecnologia da exclusão compreende as possibilidades de escolhas frente as opções. As políticas culturais configuram a exclusão aos espaços para a arte e a relação com o artista local.

- Os dados (montagem de espetáculos, exposições, performances e intervenções);
- O significado histórico-cultural da arte e sua relação com a criatividade e inovação.

Eliminar o vazio preenchido, e o preenchimento que se esvazia. Isso não é inclusão, mas a eliminação do profissionalismo, da criação artística. Querer ser coisa, ter e cumprir; assim o dever, a direção, as metas e finalidades e utilidades de uma existência, porém sem vida. Inovada. E sem viver, como será possível?

Vida e a *práxis*, a axiologia prévia, presente, a ética que realiza a sociedade em que os valores socioculturais se constituem por singularidades que se determinam em conhecimentos possíveis, em saberes compartilhados e em realizar escolhas. Escolhas são construídas, opções são dados; estatísticas são as configurações de variáveis, medidas, métricas estabelecidas, pautas desenhadas, coisas, objetos, objetivos, e objetivações do possuir, tecnologias. Estruturas prontas, optativas e condicionadas.

Opções são co-semelhantes, não tem saída; ou seja, estão cada qual no quadrado do caderno de matemática, o feudo da abstração. E as

escolhas são construções intelectuais, práticas, provenientes das contradições que realizam o salto qualitativo, o plantio e a colheita em que o espaço se ajusta ao tempo, se integram, coparticipam e se fazem em superações.

A exclusão parte do que está recluso. Aos reclusos formais, a inclusão dos mesmos; autoreprodução.

A exclusão da arte, das contradições, da criatividade, da criação e da ética das escolhas faz os reclusos, a reclusão (que se autoinclui) que se mantém confinada em metas, amadorismo em quantidades, em *grupaldades*, em *gerencialismos*, na burocracia, nas normalidades, em manuais, na apostila, em fascículos, na lógica formal reprodutiva das moralidades através da prescrição, do autoritarismo e da ditadura cultural contra a liberdade criadora. Tecnicismo.

Essa liberdade pode ser resumida:

La palabra libertad sirve para expresar una tensión muy importante, quizás la más importante de todas. Uno quiere siempre marcharse y cuando el lugar al que uno quiere ir no tiene nombre, cuando es indeterminado y no se ven en las fronteras, lo llamamos libertad. (Canneti, 1982, p. 2).

Sem fronteiras, a arte. Viver é melhor que existir. Criar é melhor que copiar, reproduzir (Benjamin, 1994). Interpretar é melhor que representar, caricaturar, tecnificar. Escolher é melhor que optar pelo que já está dado. Ter ética, falar, expressar, dizer, criticar é melhor que optar. Porém, nada se compara à estupidez de comparar por comparar.

Pereshivanie, a memória emotiva que faz um salto ao desconhecido, melhor que boas recordações, lembranças como comparações do presente que se esvai na torrente do tempo (Vygotsky, 2002, 2003, 2008, 2014), sem mediação, o outro disperso no casulo da seda. O estigma de ser emplacado como excluído oferece ao menos uma certeza: a de que entre opções, reificação aos subsumidos, subordinados, complementares, longe da tutela do óbvio inovador, se fez a escolha. Sou excluído. Andar na pobreza, na dor e sofrimento, conviver com o preconceito; na

impossibilidade de realizar a arte, o artista na miserabilidade, a viver no desconhecido, é menos trágico do que o amadorismo vencedor dos festivais, do Nobel, dos editais, a existir subjogado.

As opções participam de nossas vidas, tanto no cotidiano, no pensar, nas nossas invenções, de fato são relacionadas; presentes em nossos costumes, no aconchego e abrigo da cultura e de tudo que nos rodeia, apresentam-se ao nosso entorno como participantes da linguagem.

Mas não podemos esquecer que realizar escolhas é uma necessidade, importância primal para não sermos acobertados com o objeto pomposo, arrumado, com o definitivo funcional de uma fórmula. A arte nos põe com mais clareza nesse assombro de estarmos tão sós, tão em nós mesmos que olhamos o não visto, e percorremos os labirintos da arte, da criatividade com a nossa lanterna em busca do possível. Vamos ultrapassando os limites, as tessituras do mundo comum.

A exclusão dos excluídos

Ser excluído é ser não pertencente. Antes o excluído era conhecido vagabundo, e hoje são inúmeros e de diferentes categorias profissionais. A exclusão não se realiza apenas no mercado informal, mas no estado de direito. É uma exclusão e dissociação para individualização dentro da esfera coletiva. Os já excluídos aguardam o movimento descendente da roda dos que serão excluídos, talvez, para recepcioná-los. A dinâmica para baixo impõe maior movimento para o crescimento e perda operacional, aumentando a insegurança proporcional a essa mobilidade. A moralidade é formalística do comunitarismo.

O resultado da ação, uma obra, o feito, torna-se imediatamente passado. Um passado randomizado por sua repetição, entre ida, volta e o retorno sobre si mesmo, passando as linhas entre os cordéis, apertando o pedal do tear e finalizando com uma etiqueta de acabado, ao produzir uma marca. É o pragmatismo sempre renovado em que o objeto, objetivado, se faz passado, se põe a definir quando contemporiza, esfuma, acaba. O

contemporâneo pode ser entendido como uma esteira que se move a um fim não posto, mas indicado no processo.

A arte contemporânea parece mais ser um conceito do que não permanece. E tragicamente, ao ser conceito, morre ante as batidas do tempo à porta do óbvio, do conhecido. Tão dissimulado em categorias que indicam a sua autossuficiência que nada mais constituiu conceitos. A originalidade apertada ao fragmentado racional. Conceitual para os que assim dizem, para o artista, mesmo que encha a boca para dizer, a arte toma-nos de surpresa, derruba o conceito, o devolve para a casinha, para o cubo de Set, conformado com sua eterna ordem das coisas, preso em si mesmo. O conceito morre no conceito; portanto, a arte abre as portas conceituais e deixa, enfim, que se case o terror com o amor, a loucura com a sanidade, o amanhecer com o anoitecer.

O contemporâneo pode ser a pergunta, a dúvida, e a possibilidade manifesta que escorre, esvai, carrega consigo o humano que busca algo. Respostas singulares que se cogita outra vez, novamente retomadas. A verdade, coisa espúria, morre e renasce nos fragmentos conjugados da memória.

O vazio é essa coisa lotada, um circuito obliterado por *slogans* que impossibilita seguir adiante. Caído sobre si mesmo, autonomizado, defendido, não há saídas e entradas. O possível inalcançável, desconhecido da abstração e subjetivação, tornou-se uma opção que vive da coisa e porque se alimenta da economia da ausência de escolhas, realiza o *marketing*, a técnica, o recheio denso das ideologias.

Essa economia do preenchimento do vazio é um pleno engano. Acaba por esvaziar-se no entulhamento das produtividades canônicas dos meios, dos efeitos, e das intenções descritivas, como encomendas feitas a ninguém. A quantidade do cheio, o completo, é o vazio. E o vazio é feito dele mesmo e não cabe a ninguém.

Com a arte a nossa *perezhivanie* se anima, a emoção em nosso memorial experienciado. Fortalecer o que temos, emponderar valores de

conhecimento encontrado, modificado. Lembrar que temos o passado no presente.

Saltamos em nosso tapete voador e nos percebemos repentinamente além do comum, no estado comum da vida, na existência e com todos. Mas não desejamos a existência como um *ser* jogado para qualquer canto, mas a vida. Jamais somos abandonados da mínima partícula humana que nos toca; somos tocados e elevados por nossas descobertas ao abrigo do insondável, porém povoado com tudo que somos ao podermos ser.

Se a técnica e a tecnologia acreditam que a arte é um algoritmo, por comparatividade, é por determinismo, racionalidade utilitária, funcionalidade. Se acreditam que possa ser aprendida como instrumentalidade, como a produção de um objeto para objetivações, é porque pensam a arte como mera mercadoria, esteticismo comprido, bem de consumo. E isso decorre, talvez porque acreditem também que a abstração basta. A moralidade numeral, sequencial. Vivendo a abstração, revelam a crença na existência de um individualismo autocentrado e autossuficiente, robótico, maquinal, funcional, instrumental e coisificado.

Onde nos falta o que temos, presente e ausente, quem receba a arte e o artista, quem ouse desafiar esteticismos, ornamentos, reproduções, opiniões de grupo justificadas e legalizadas, alinhadas na ordem protegida de crenças e benefícios, na caixa de favorecimento do chagal; onde estão os que podem recepcionar a arte e o artista, são seus pares. Não importa qual arte, se for estúpida e ridícula, precisamos de quem a interpreta, seja qual for - a mais baixa das comparações -, mas que haja alguém que prove sua pertinência.

E não o uso de conceitos como se fossem símbolos, uma alma cristalizada. Os conceitos vieram para alcançar os outros, para se apresentar. Há nuances do desconhecido em tudo, e quem recebe o artista e a obra de arte percebe que ele se opõe ao mundo dado, ao simbólico - ao que é imposto, definido, a comida enlatada que impede travessias. Essas fronteiras alinhavadas por maquinismos da exclusividade, posse.

Vemos que as linhas paralelas que se encontram no infinito de suas crenças não realizam as tramas da vida. Vidas paralelas, sociedade em desalinho, fixação e cristalização da coisa-humana. O outro, uma aberração, o inferno. O individual somente pode encontrar o outro no infinito, no ato de misericórdia, no assistencialismo aos renegados, aos excluídos. E dessa maneira abstrata se mantém na existência, longe da vida.

A arte nos leva a um saber que Platão (1973) nos instiga a pensar. Como se pudéssemos recorrer ao que nos toma, saber vazio e cheio, mundo interno e externo, ele nos leva para a arte e não para aquela e esta, ou “qualquer outra coisa” arte. A opinião mais pura, a vontade mais ferrenha bate à porta. Nem a razão, com todo o poder de comprovação, mesmo que seja o conjunto de todas as medidas exegéticas, da mais profunda hermenêutica, mesmo o que treinamos, aprendemos na soma dos manuais, das etiquetas, nem uma única fimbria no tapete que tangemos para os cuidados do tecelão pode dizer com toda a força, mesmo justificar o que nos diz, sobre a nossa recepção de mundo, a arte, o único saber. Ele nos diz, ele nos aponta, faz como que nascêssemos outra vez a cada vão momento; como se nascesse da instigada luta para a sobrevivência; a pérola que a ostra constrói, nem a percepção, nem o folheto de significados das palavras, os sentidos diversos que morrem na expressão.

A arte, um saber deste saber arte, o assombro da vida, calcinado na lógica determinista das funções prévias

Porém a arte não tem nada com isso; ela se ocupa da técnica e da tecnologia. Podem enfeitá-la, jogar confetes conceituais, acoplar múltiplos dispositivos; ainda assim, a materialidade e a imaterialidade da expressão e manifestação humana, como em Schiller (2011), esse sublime, o que sublima toda a frieza do convencional, nos põe adiante das formas dadas.

Eu aqui, frente aos horizontes, a primeira percepção de limites, o espaço sem lugar e sem território.

O quadrado que nos define como bichos, como o monstro Set, a esperança de Pandora, a caixa cúbica das selvagens quantidades. Abrimos cada lado, saímos do círculo da impossibilidade vertical para o possível horizontal. A caixa de Set, o sítio, o *site*, o *set*, o *seven* onde vive. Os *sete* lados da caixa desse animal, acima, abaixo, esses lados, e o mais terrível: a parte que faltava, ele mesmo, o bicho, o espaço conjuminado, holográfico de sua presença. A sua moralidade individualista estruturada.

E pouco nos adianta as frases musicais no compasso, o logaritmo da ordem suspensa, a cada intervalo, as cores combinadas, toda a teoria espalhada no pincel, a argila seca das ordens dadas. Isso vemos, sabemos, o teatro empostado das boas palavras, o cinema rastejante percorrendo as dores, as mais ferozes para suprir qualquer animalidade de um preceito, de ordem, de mando. O retorno para a comunidade dos que morrem consigo mesmos. As certezas postas, coisas intactas, objetais. Usamos a tecnologia, a técnica na arte, mas não a arte na técnica e muito menos em sua acoplagem indivisa, a tecnologia. Fazemos arte com a técnica e com a tecnologia, porque nos ocupamos dos espaços, apenas para deixamos o abrigo, o refúgio eterno do moral, as geografias apropriadas, aduanas do sentimento. Nos movemos ao morno hermo apenas para deixamos a caverna. Movemos silenciosos para a suspeita de que se vive de incertezas. E se faz a escolha ante ao estagnado campo da ferocidade enjaulada das opções.

Vejo o quadrado como vejo o seu interior, o cubo enterrado. Surge sobre o real esse abstrato solidificado cúbico. Apenas para termos o todo dessa fiação de têxteis, fibras carcomidas. O que está em cima e o que está embaixo do Kybalion (2010) de Trimegistus, simples, trazemos o fundo para a frente, como o quadrado explicado. Colocamos, lado a lado, o panorama do casamento do céu e do inferno de Blake (1906). Tecemos tudo isso para termos o quadrado replicado, o cubo redivivo na horizontalidade do espaço. O retângulo que se faz assim, se faz tradição,

se faz o absurdo. Quadrados lado a lado. Quadrado ao dobro, o jardim das efemérides, o jardim do paraíso.

Fizemos o retângulo, como se deixássemos o bicho liberto. Para que possa ultrapassar a existência e viver, longe dos territórios do confinamento do lugar, para que possa se transformar e alcançar o possível, feito de escolhas, a tapeçaria das orações.

Referências

Benjamin, W. (1994) *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo : Brasiliense.

Blake, W. (1906) *The marriage of heaven and hell*. Boston: John W. L. Co.

Bordieu P. (1964) *Les héritiers*. Paris: Éditions de Minuit.

Bordieu, P., & Passeron, J. C. (1975) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Canneti, E. (1982). *La provincia del hombre*. Madrid: Tauros Ediciones.

Foucault, M. (1967). *Des espaces autres, hétérotopias*. Disponível em: <<https://foucault.info/documents/heterotopia/foucault.heteroTopia.fr>>

Lévinas, E. (1971). *Totalite' et infini, essai sur l'exteriorite'*. La Haye: Martinus Nijhoff.

Marx, K. (1844). *Manuscritos econômicos y filosóficos de 1844. Primer manuscrito*. Buenos Aires : Colihue Clásica.

Marx, K.. (1844) *Manuscritos econômicos y filosóficos de 1844. Tercer manuscrito*. Disponível em: <www.marxists.org>

Moscovici, F. (1997). *Razão & emoção: a inteligência emocional em questão*. Salvador: Casa da Qualidade.

Platão (1973). *Teeteto*. Belém: Universidade Federal do Pará.

Shakespeare, W. (1982). *Rei Lear*. Porto Alegre: LpM Editores.

Schiller, F. (2011). Do sublime ao trágico. Belo Horizonte: Autêntica.

Teofrasto (2016). História das plantas. Coimbra: Annablume.

Trimegisto, H. (2010). Kybalion, the hermetic philosophy of ancient Egypt and Greece. Three Initiates.

Vygotsky, L. S. (2014). Obras Escogidas. Tomo II: pensamiento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Madrid: A. Machado Libros S. A.

Vygotsky, L. S. (2008). Psicología del arte. Buenos Aires: Paidós.

Vygotsky, L. S. (2003). La imaginación y el arte en la infancia. Ensayo psicológico. Madrid: Akal.

Vygotsky, L. S. (2002). Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Lisboa: Ed. 34.

Sobre os autores

Adjuto de Eudes Fabri

Doutor em Psicologia Social (PUC-SP). Mestre em Educação pela (Unicamp). Especialista em Educação, Fundamentos e Metodologia (UEPG). Graduado em Psicologia (UFPR). Professor no curso de especialização em Sexualidade Humana (Universidade Positivo). Professor de cursos de especialização (Faculdade Padre João Bagozzi). Professor de graduação (UniCesumar). Filiado à Associação Brasileira de Psicologia Social.

Andrea Maila Voss Kominek

Pós-doutora pelo Programa de Pós-Graduação em História (UDESC). Doutora em Sociologia (Universidad de Salamanca). Mestre em Tecnologia e Sociedade (UTFPR). Graduada em Filosofia (UFPR). Professora de Sociologia e de Africanidades da UTFPR. Filiada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Realiza pesquisas nas áreas de Gênero, Teoria Feminista, Educação das Relações Raciais e Teorias da Branquitude.

Anne Voss

Mestre em Psicologia Social Comunitária (UTP). Especialista em Gestão Pública: Assistência Social (UEPG). Graduada em Psicologia (Universidade Positivo). Atualmente é psicóloga da Prefeitura Municipal de Campo Largo, com experiência em Políticas Públicas, atuando principalmente na Política de Assistência Social. Desde 2015 ministra aulas sobre os temas: Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento Humano, Políticas Públicas e Gestão da Política de Assistência.

Domingos Leite Lima Filho

Pós-doutor pela Facultad de Ciencias Sociales (Universidad de Salamanca). Doutor em Educação (UFSC). Professor titular do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (UTFPR) e Coordenador do Doutorado Interinstitucional DINTER PPGTE/UTFPR-UFPI. Foi professor pesquisador visitante do Departamento de Sociologia da Universidad de Salamanca, nos períodos 2008/2009 e 2000/2001. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET). Pesquisador do Grupo THESE/Projetos Integrados em Trabalho, História, Educação e Saúde (UFF). Participa do GT Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Rede de Estudos do Trabalho, Introdução às leituras de Lev Vygotski (RET). Coordenou diversos projetos de pesquisa, com financiamento das agências

de fomento CNPq, CAPES e Fundação Araucária. Autor e coautor de inúmeros livros e artigos publicados em periódicos nacionais e estrangeiros.

Fernanda Henriques Alonso e Santos

Especialista em Gestão em Saúde (UEPG). Terapeuta ocupacional (UFPR). Atuou como Terapeuta Ocupacional na Abba Promoção Social de 2012 a 2017, onde coordenou o Projeto Alegria na Cidade Refúgio (atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 15 anos de idade na Proteção (UFPR).

Flávia Dias de Souza

Doutora em Educação (USP), na linha de pesquisa Ensino de Ciências e Matemática. Mestre em Educação (PUC-PR). Licenciada em Matemática (UFPR). Professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Assessora para Licenciaturas na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD-UTFPR). Desenvolve pesquisas na área de Educação Matemática, especialmente sobre formação de professores que ensinam Matemática. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Atividade Pedagógica (GEPAPe), vinculado à Faculdade de Educação da USP e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEForProf-UTFPR). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM-UFPR) e do Programa de Pós-Graduação em Formação Científica, Educacional e Tecnológica (PPGFCET-UTFPR).

Joyce Cordeiro Heindyk Garcia

Mestre em Educação na linha Teoria e Prática de Ensino (UFPR). Especialista em Arte e Educação (IBPEX) e Mídias Integradas na Educação (UFPR). Graduada em Pedagogia (FACSUL), com habilitação em Supervisão e Orientação Escolar. Atua como pedagoga pelo Estado de Educação do Paraná e pela Prefeitura Municipal de Curitiba.

Luisa Pereira Manske

Mestranda na linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho (UTFPR). Graduada em Engenharia Civil (UDESC), com período sanduíche na Temple University (Philadelphia, EUA) pelo programa Ciência sem Fronteiras.

Márcia Sabina Rosa Blum

Doutoranda em Tecnologia e Sociedade (UTFPR). Mestre em Educação (UNIOESTE). Graduada em Pedagogia (UNIOESTE). Professora na UNESPAR – Campus Curitiba II, no Colegiado do Curso de Licenciatura em Música.

Maria Lucia Panossian

Doutora e Mestre em Educação na área de Ensino de Ciências e Matemática (USP). Bacharel e licenciada em Matemática (PUC-SP). Licenciada em Pedagogia (USP). Professora

Adjunta-A do Departamento Acadêmico de Matemática (UTFPR). Membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Matemática. Integrante do corpo docente do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFPR). Tem experiência na área de ensino, tendo atuado como professora do Ensino Fundamental e Médio por mais de 20 anos. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Atividade Pedagógica (GEPAPe-USP), do grupo de História e Epistemologia na Educação Matemática (HEEMA-PUC-SP) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores (GEMForProf-UTFPR).

Maria Sara de Lima Dias

Pós-doutora em Psicologia (Universidad Autónoma de Barcelona) - bolsista CAPES. Doutora em Psicologia (UFSC). Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência (UFPR). Especialista em Pedagogia Social (Universidade Católica Portuguesa). Graduada em Psicologia (UFPR). Trabalha com projetos que discutem Tecnologia e Trabalho, Saúde do Trabalhador e Orientação Profissional e Planejamento de Carreira. Professora do Departamento de Estudos Sociais (DAESO-UTFPR) e de cursos de graduação (Psicologia do Trabalho e Planejamento de Carreira). Orientadora de Mestrado e Doutorado, na linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho (PPGTE-UTFPR). Atua nas disciplinas Metodologia da Pesquisa, Tecnologia e Sociedade e Dimensões Culturais da Tecnologia (PPGTE-UTFPR).

Mario Lopes Amorim

Pós-doutor em Política Científica e Tecnológica (UNICAMP). Doutor em Educação (USP). Mestre em História do Brasil (UFPR). Bacharel e licenciado em História (UFPR). Trabalha com projetos que discutem Tecnologia e Trabalho, Política Científica e Tecnológica e Educação Profissional e Tecnológica. Professor do Departamento de Estudos Sociais (DAESO-UTFPR) e de cursos de graduação (História da Técnica e da Tecnologia). Orientador de Mestrado e Doutorado, na linha de pesquisa Tecnologia e Trabalho (PPGTE-UTFPR). Atua nas disciplinas Educação, Tecnologia e Sociedade, História da Técnica e da Tecnologia, Contexto Sócio-Histórico da Educação Profissional e Pensamento Crítico Latino-Americano e o Debate CTS (PPGTE-UTFPR). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET), e do Grupo de Estudos e Pesquisas Ciências Humanas, Tecnologia e Sociedade (CHTS) do PPGTE-UTFPR.

Mateus Bernardes

Doutor em Métodos Numéricos Em Engenharia (UFPR). Mestre em Matemática Aplicada (UNICAMP). Bacharel em Matemática (UNICAMP). Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Micrometeorologia, atuando principalmente nos seguintes temas: turbulência atmosférica, métodos numéricos, modelagem matemática, ensino de matemática e biomatemática. Professor do Ensino Superior (UTFPR). Foi editor chefe do

Proceedings of SBMAC de 2016 a 2020. Eleito como primeiro secretário da SBMAC para o biênio 2020-2021.

Norma da Luz Ferrarini

Pós-doutora em Psicologia (Universidade de Évora, Portugal). Doutora em Educação (UFPR). Mestre em Psicologia Social e da Personalidade (Fundação Getúlio Vargas-RJ). Possui bacharelado, licenciatura e graduação em Psicologia (UFRJ). De agosto de 2013 a julho de 2014 realizou Estágio Pós-Doutoral na Universidade de Évora, Portugal, financiado pela CAPES, atuando como investigadora visitante do Centro Interdisciplinar de História, Culturas e Sociedades (CIDEHUS) do Instituto de Investigação e Formação Avançada (IIFA) da Universidade de Évora, Portugal. Professora Associada do Departamento de Psicologia (UFPR), ministra disciplinas no curso de graduação em Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia, na linha de pesquisa "Educação, trabalho e produção de subjetividade". Participa dos Grupos de Pesquisas "Psicologia, Educação e Trabalho", do qual é vice-líder, e "Economia Política do Poder e Estudos Organizacionais" registrados no CNPq. Integra o Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE-UFPR), no qual atua como Diretora. Chefe do Departamento de Psicologia da UFPR nas gestões 1997-1999, 1999-2001 e 2005-2006. Vice-Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPR (setembro de 2006 a julho de 2013).

Pedro Moreira da Silva Neto

Doutorando (Universidade de La Plata, Argentina). Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná – Políticas Públicas em Educação (2012). Especialista em História da Arte. Graduado em Artes Cênicas, Direção Teatral (PUC-PR), Realizou Estancia na Universitat de Barcelona com orientação do Professor Dr. Alípio Sánchez Vidal (2015/2016). Escritor com prêmios em literatura, roteiro. Tem livros publicados em Políticas Públicas, Educação Continuada, Plano Cultural para a Cidade, Educação para a Liberdade, Ouvidoria Universitária, além de livros de História da Educação, Pedagogia Social Comunitária a serem também publicados.

Thalisiê Correa

Graduada em Psicologia (UFPR). Integrante do Laboratório de Psicologia Histórico-Cultural (UFPR) e da equipe de apoio da Revista Interação em Psicologia (UFPR).

Vanessa Vargas Bober

Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Tecnologia e Sociedade (UTFPR). Residência em Atenção Hospitalar Multiprofissional na área de concentração de Saúde da Mulher (HC/UFPR). Graduada em Terapia Ocupacional (UFPR).

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org