

# DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

**Contribuições  
da Psicologia  
da Educação**

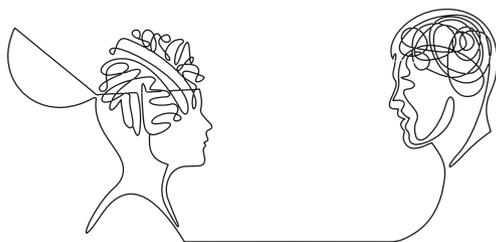


Maria Eliza Mattosinho Bernardes  
Maria de Fátima Cardoso Gomes  
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro  
Organizadoras

# DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO INTEGRAL

---

**Contribuições  
da Psicologia  
da Educação**



PACO  EDITORIAL

---

## Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues  
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani  
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi  
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna  
Prof. Dr. Carlos Bauer  
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha  
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida  
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista  
Prof. Dr. Fábio Régio Bento  
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira  
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva  
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino  
Prof. Dr. Juan Droguett  
Profa. Dra. Ligia Vercelli  
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes  
Prof. Dr. Marco Morel  
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira  
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva  
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins  
Prof. Dr. Romualdo Dias  
Profa. Dra. Rosemary Dore  
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus  
Profa. Dra. Thelma Lessa  
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

---

## Comitê Editorial para Publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;  
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

---

©2023 Maria Eliza Mattosinho Bernardes; Maria de Fátima Cardoso Gomes;  
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

---

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

---

D441

Desafios para uma formação integral: contribuições da psicologia da educação / Organizadoras Maria Eliza Mattosinho Bernardes, Maria de Fátima Cardoso Gomes, Viviane Potenza Guimarães Pinheiro. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

Epub

ISBN: 978-85-462-2500-2

1. Psicologia educacional. 2. Formação de professores. I. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho (Organizadora). II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso (Organizadora). III. Pinheiro, Viviane (Organizadora). IV. Título.

CDD: 370.15

---

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166  
Índice para catálogo sistemático

I. Psicologia educacional

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100  
11 4521-6315 | 2449-0740  
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal

**COMITÊ CIENTÍFICO DO LIVRO ANPEd-SUDESTE – E. BOOK – Desafios para  
uma formação integral: contribuições da Psicologia da Educação**

Letícia Dellazana Zanon – PUC/Campinas

Maria Teresa Ceron Trevisol – Universidade do Oeste de Santa Catarina

David Santos – Universidade Federal de Feira de Santana – BA

Cláudia Rosa Riolfi – Universidade de São Paulo

Libéria Neves – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Lídia Sica Szymanski – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Laura Marisa Camielo Calejon – Universidade Cruzeiro do Sul

Vanessa Ferraz Almeida Neves – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Sílvia Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Taísa Graziela Gomes Liduenha Gonçalves – Universidade Federal de Minas Gerais



# SUMÁRIO

PREFÁCIO 9

APRESENTAÇÃO 13

## BLOCO 1 - PROJETOS DE VIDA E SENTIDOS DE VIDA NA ESCOLA: PROBLEMATIZAÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

PROJETOS DE VIDA DOS PROFESSORES DA  
ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA 23

*Valéria Arantes*

*Beatriz Guedes*

*Rafaela Bolsarin*

*Viviane Pinheiro*

*Ulisses Araújo*

PROJETOS DE VIDA DE ADULTOS  
EMERGENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS  
AO LONGO DA VIDA 51

*Vanessa Araújo Machado*

*Viviane Potenza Guimarães Pinheiro*

POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM BREVE  
DIÁLOGO ENTRE VIKTOR FRANKL E  
EDGAR MORIN 85

*Arthur Antunes Santos Alexandre*

*Livia Tavares da Silva Campos*

## BLOCO 2 - PROCESSOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL

**O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR: DRAMAS NA  
CONSTRUÇÃO DE AMIZADES 105**

*Maria Silvia P. M. L. da Rocha*

*Marcela A. Moreira Araújo*

**A ÚLTIMA CAVALEIRA DO APOCALIPSE:  
UM ENREDO CAÓTICO DO ENSINO DA  
ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO  
NO ENSINO MÉDIO 125**

*Sandra Braga Freire*

*Maria Eliza Mattosinho Bernardes*

**A ORALIDADE/GESTUALIDADE NO PROCESSO  
DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL DE UM  
ALUNO SURDO BIMODAL 159**

*Cleuzilaine Vieira da Silva*

*Maria de Fátima Cardoso Gomes*

**BLOCO 3 - TEMÁTICAS EDUCACIONAIS PARA  
A FORMAÇÃO INTEGRAL**

**ARTE COMO ATIVIDADE GENÉRICA  
NO DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE  
HISTÓRICO CULTURAL 197**

*Aline Cristine de Moraes Fontes*

*Maria Eliza Mattosinho Bernardes*

**O IDEÁRIO DAS COMPETÊNCIAS NA  
FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS)  
ESCOLARES E EDUCACIONAIS: UMA  
PROBLEMATIZAÇÃO NO ESCOPO DA  
PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL 227**

*Ana Cristina Vizelli*

*Ana Paula de Freitas*

**SERIA A PERSPECTIVA DO PROFESSOR  
REFLEXIVO UMA SOLUÇÃO PARA A  
VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS? 245**

*Pablo Henrique Teodoro de Lima*

**A PÓS-GRADUAÇÃO DESLÚDICA 283**

*Edson Seiti Miyata*

*Maria Vitória Campos Mamede Maia*



## PREFÁCIO

*Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.*  
(Paulo Freire, *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez, 1989)

É com grande alegria e satisfação que recebo o convite para realizar o prefácio do terceiro livro da coleção do Grupo de Trabalho 20 - Psicologia da Educação, da ANPEd Sudeste, intitulado *Desafios para uma Formação Integral: Contribuições da Psicologia da Educação*.

Ao ler o título deste terceiro livro, confesso que o termo “desafios” me instigou a pensar na história deste grupo, em sua trajetória na ANPEd e em minha história em sua constituição. Ouso afirmar que o termo “desafios” seja estruturante da constituição deste grupo, desde sua aprovação, em 1997, como Grupo de Estudos, em um momento em que as críticas a uma Psicologia da Educação, de cunho adaptacionista, psicologizante, descontextualizada da realidade escolar estavam ainda muito presentes no âmbito da Educação. Portanto, a constituição do GT 20 - Psicologia da Educação foi um ato de coragem e de grandes desafios porque pretendia, e creio que sua história demonstra que tínhamos razão, possibilitar a efetivação de uma Psicologia da Educação que fosse plural, interdisciplinar, com abordagens teórico-metodológicas que respondessem às necessidades do cotidiano escolar, das políticas educacionais e dos grandes desafios que se faziam presentes naquele momento histórico e político brasileiro.

Reviver a instalação do Grupo, na ANPEd, é relemburar o trabalho desenvolvido e protagonizado por muitas colegas queridas com quem tive o privilégio de conviver por muitos anos como Vera Placco, Clarilza Prado, Abigail Mahoney, Laurinda Ramalho de Almeida, Luciane Schlindwein, e revisitar trabalhos interessantíssimos que puderam ser apresentados e que de fato passaram a constituir a Psicologia da Educação em uma perspectiva crítica, situada, comprometida com a melhoria da qualidade social da escola,

implicada com as concepções participativas, libertárias e em busca de concepções teórico-metodológicas que pudessem compreender a complexidade do processo de escolarização e das ações pedagógicas.

A presença da dimensão subjetiva, afetiva, da convivência, das relações sociais e humanas na constituição da escolarização e dos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano foram aspectos importantes para uma concepção de Psicologia da Educação que foi sendo apresentada e inserida no contexto de formação de pesquisadores, de psicólogos, de educadores e de profissionais das várias áreas que se fazem presentes no GT. Poder acompanhar estes anos todos o desenvolvimento das pesquisas, das discussões da área e as possibilidades que puderam ser construídas nesse percurso acadêmico, social e político, sempre me encanta.

Outro desafio importante trazido pela ANPED foi a presença do GT 20 na ANPEd Sudeste. Sem dúvida, o esforço de muitas companheiras das diversas universidades que compõem este GT, e que organizaram esta coleção, tem se expressado nas relevantes publicações que se fazem presentes a cada encontro regional realizado. As pesquisas apresentadas e que constituem este volume revelam a importância deste espaço de formação e de divulgação de conhecimento científico e, principalmente, a implicação do conhecimento com a formação humana, a escolarização, o projeto educativo a ser desenvolvido. Os textos aqui apresentados destacam a necessidade de caminharmos, cada vez mais, na direção de uma formação integral, participativa, reflexiva, crítica e que responda aos desafios da sociedade contemporânea. Os três blocos temáticos que constituem esta coletânea, a saber: Projetos de vida e sentidos de vida na escola: problematizações para a formação integral; Processos pedagógicos na educação básica: aspectos do enfoque histórico-cultural para a formação integral e Temáticas educacionais para a formação integral possibilitam a compreensão da presença da Psicologia da Educação nos vários níveis de ensino da Educação Básica, com diversas abordagens teóricas e metodológicas.

Analisando o contexto histórico e político da educação brasileira, é possível afirmar que estamos diante de desafios cada

vez mais complexos que se apresentam a nós educadoras(es), pesquisadoras(es), psicólogas(os) da educação. Somos instigadas a rever nossas análises, nossos instrumentos de investigação, nossas formas de aproximação com a realidade social e com as pessoas que a constroem. Este contínuo processo de aprendizagem de que nos fala Paulo Freire é fruto da necessidade de desenvolvermos incessantemente e diariamente o pensamento crítico, a aproximação cada vez maior com pessoas, realidades, sofrimentos, necessidades, demandas, possibilidades. A incompletude de nossos saberes se complementa com outras incompletudes, possibilitando novas aprendizagens. Que possamos dar continuidade a esse importante processo de diálogo entre saberes incompletos.

Boa leitura!

São Paulo, 12 de julho de 2023

*Marilene Proença*  
Universidade de São Paulo



# APRESENTAÇÃO

Esta obra faz parte de um processo de mobilização coletiva entre pesquisadoras e pesquisadores que participam ativamente do GT 20 - Psicologia da Educação nas reuniões da ANPEd Regional Sudeste na última década.

Desde o ano de 2018, quando a reunião regional foi realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, identificamos convergência entre nossos temas de pesquisa e se instituiu, a partir de então, uma nova atividade coletiva entre nós do GT 20 ANPEd – a organização de uma coleção de coletâneas identificada como *Psicologia da Educação – ANPEd Sudeste*.

O primeiro volume desta coleção, “*Narrativas e Psicologia da Educação: pesquisa e formação*” (Bernardes, 2019), foi lançado no ano seguinte, na 39ª Reunião Nacional da ANPEd ocorrida em Niterói (RJ), entre os dias 20 a 24 de outubro de 2019, cujo tema central foi *Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia*. Estas ações atribuíram uma nova relação entre o significado social e o sentido pessoal (Leontiev, 1983) das reuniões regionais, que passaram a ser tanto um momento que transcende a apresentação de trabalhos, como um lócus para agregar pesquisadores de um mesmo campo do conhecimento, e ainda, para o planejamento de novas ações colaborativas no campo acadêmico e científico.

Como produto do trabalho coletivo iniciado na 14ª Reunião Científica Regional Sudeste, no ano de 2020, em meio ao movimento pandêmico do covid-19, foi realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e publicado na 40ª Reunião Nacional da ANPEd, realizada com a UFPA, no período de setembro a outubro de 2021. A temática central do evento foi *Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!*, quando foi publicado o segundo volume da coleção Psicologia da Educação. O livro teve como título *Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação* (Marafon; Tortella; Rocha, 2021), divulgando na íntegra os estudos e pesquisas publicados na forma de resumo

expandido nos anais do evento, fortalecendo os laços colaborativos e acadêmicos entre as/os participantes.

O terceiro livro da coleção, *Desafios para uma Formação Integral: Contribuições da Psicologia da Educação*, integra as temáticas contempladas nas produções dos pesquisadores e pesquisadoras que apresentaram seus trabalhos na 15ª Reunião Regional Sudeste ocorrida em Belo Horizonte, na Universidade Estadual de Minas Gerais, e é composto por três blocos temáticos, sendo eles: 1. Projetos de vida e sentidos de vida na escola: problematizações para a formação integral; 2. Processos pedagógicos na educação básica: aspectos do enfoque histórico-cultural para a formação integral; 3. Temáticas educacionais para a formação integral. Os três blocos dialogam entre si visando à contribuição da Psicologia da Educação para a formação integral de estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Ensino Superior sob abordagens teórico-metodológicas diversas.

O primeiro bloco trata de Projetos de Vida e Sentidos de vida na escola e conta com três capítulos. O primeiro deles – *Projetos de vida dos professores da escola pública brasileira* – teve como objetivo conhecer os projetos de vida dos professores brasileiros da educação básica, por meio de um questionário online dirigido a 2000 professores da rede pública da educação básica, nas cinco regiões geográficas. Os resultados demonstraram a centralidade da educação nos projetos de vida para 83% desses profissionais e a importância de que se considere a personalidade do professor na medida em que ele é um ser humano com sonhos, desejos e planos, não só para a dimensão profissional, mas também para a pessoal e a social de seus projetos de vida.

O segundo capítulo – *Projetos de vida de adultos emergentes e práticas educativas ao longo da vida* – aborda as contribuições de práticas educativas promovidas em espaços escolares e em outros espaços de educação para os projetos de vida de adultos emergentes, sujeitos que, vivendo nas sociedades contemporâneas, experimentam a transição prolongada para a idade adulta. O estudo transversal descritivo foi realizado com 176 adultos emergentes, com ida-

de entre 18 e 25 anos, que responderam a um questionário online composto por: perfil demográfico, socioeconômico, características e dimensões dos projetos de vida e das experiências educativas. Esse estudo demonstrou a necessidade de favorecer, de forma equitativa, a formação integral dos sujeitos, proporcionando acesso a diversas experiências educacionais que possam oportunizar a construção de projetos de vida voltados ao bem-estar pessoal e à atuação cidadã.

O terceiro capítulo – *Por uma educação integral: um breve diálogo entre Viktor Frankl e Edgar Morin* – estabelece um breve diálogo entre a Teoria da Complexidade de Edgar Morin e a Logoterapia e a Análise Existencial de Viktor Frankl, com o objetivo de apontar caminhos de encontro entre essas teorias na promoção de uma educação integral. O trabalho realizou a análise teórica dos livros *Introdução ao Pensamento Complexo* (Morin, 2015) e *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2011), *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração* (Frankl, 1987) e *A Vontade de Sentido - Fundamentos e aplicações da Logoterapia* (Frankl, 2011). Os resultados sugerem que a visão antropológica da Logoterapia e Análise Existencial se aproxima da Teoria da Complexidade quando se propõem a enxergar o ser humano e seu processo educacional numa perspectiva não reducionista e não fragmentada, procurando superar a racionalidade simplificadora herdada da racionalidade científica clássica.

O segundo bloco do livro aborda os “Processos pedagógicos na educação básica: aspectos do enfoque histórico-cultural para a formação integral” e conta com três capítulos. O primeiro deles – *O início da vida escolar: dramas na construção de amizades* – apresentou um recorte nos resultados de pesquisa do tipo estudo de caso desenvolvida com uma turma de 27 crianças ingressantes no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF), no ano de 2021. O objetivo da pesquisa mais ampla foi compreender como se deu o ingresso das crianças no EF, examinando esse processo do ponto de vista delas próprias, de seus familiares e da professora da turma. O material empírico foi analisado a partir do tema “amizade”, realçado pelas crianças como um dos mais dramáticos (no sentido vyotskiano do

termo) em suas experiências no processo de transição do EI para o EF e início da vida escolar no primeiro ano. Neste capítulo são feitas reflexões sobre ações que as escolas e os professores, amparados por políticas públicas, podem realizar de modo a contribuir para a formação integral das crianças, zelando pela fertilidade da relação afeto-cognição, especialmente no acolhimento das crianças em seu novo contexto educacional.

O segundo capítulo – *A última cavaleira do apocalipse: um enredo caótico do ensino de filosofia na escola pública do estado de São Paulo no ensino médio* – analisa o processo de superação das contradições do Currículo Escolar do Ensino Médio da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo a partir da organização de um ensino que possibilite a constituição da unidade afetivo-cognitivo-volitivo pela mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica e na atividade filosófica. Para tanto, realizou-se um estudo de campo com intervenção pedagógica de cunho experimental com turmas do Ensino Médio por meio do componente curricular Filosofia, no ano de 2017, em uma escola estadual pública, no município de Cotia (SP). Os resultados indicam que é possível notar a alteração no desenvolvimento dos escolares/estudantes quando, no processo de integração entre a atividade pedagógica e da atividade filosófica, a *práxis* pedagógica é voltada para a objetivação de ações e operações que ultrapassem os aspectos técnicos e se direcionam também para a afetividade, para os interesses e para a volição.

O terceiro capítulo – *A [oralidade/gestualidade] no processo de desenvolvimento cultural de um aluno surdo bimodal* – abordou como a prática pedagógica dos profissionais da educação, em uma escola pública mineira, auxiliam ou não, a construção de conceitos, sentidos e significados nas linguagens em uso, Libras e Língua Portuguesa de Otto, de um aluno surdo bimodal, no período da pandemia da covid-19. Para tanto, destacou como relevantes as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação básica em diálogo com a Etnografia em Educação como lógica de investigação guiada pela Análise do Discurso. Nesse sentido, a partir do constructo teórico-

-metodológico ACCL - [Afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso], que abrange em sua totalidade as relações sociais e discursivas, o estudo busca analisar o desenvolvimento cultural e linguístico de Otto. O trabalho demonstrou que a unidade a instrução/desenvolvimento pode oportunizar situações sociais de desenvolvimento cultural aos alunos surdos, desde que essas linguagens sejam vistas como uma unidade [oralidade-gestualidade], que, ao mesmo tempo em que se opõem também se complementam, considerando também que a relação instrução-desenvolvimento e aprendizagem seja construída não apenas **a partir** dos surdos, mas **com** eles.

O terceiro bloco trata de “Temáticas educacionais para a formação integral” e conta com quatro capítulos. O primeiro deles – *Arte como atividade genérica no desenvolvimento humano: contribuições do enfoque histórico-cultural* – é um estudo de cunho teórico, parte integrante do mestrado acadêmico, que concebe a arte como atividade genérica humana. O objetivo deste estudo foi apresentar algumas reflexões sobre a atividade artística nos aspectos gerais do processo de constituição do gênero humano, a partir do referencial teórico metodológico do enfoque histórico-cultural, considerando que a apropriação dos elementos culturais, elaborados historicamente pelo conjunto dos homens, é condição imprescindível para o desenvolvimento integral dos sujeitos. A partir de reflexões teóricas sobre a influência da mediação artística na formação humana e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, problematiza-se a influência das diferenças sociais no acesso à arte, assim como são questionadas a presença da arte numa educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O segundo capítulo – *O ideário das competências na formação de psicólogas(os) escolares e educacionais: uma problematização no escopo da psicologia histórico-cultural* – tem como objetivo identificar e analisar: (1) quais fazeres as escolas, como integrantes do tecido social, esperam de estagiárias em psicologia, (2) como tais expectativas impactam as subjetividades e (3) as oportunidades de (re)significação produzidas pela dialogia no grupo de supervisão. Os

dados foram extraídos do *corpus* da investigação conduzida por uma das autoras em seu curso de doutorado em Educação, junto a um grupo de supervisão em PEE, composto por cinco estagiárias e a pesquisadora, que, à época, era a supervisora do grupo. Os resultados indicam que se espera, majoritariamente, atuações tradicionais e direcionadas aos alunos. Considerando o contexto das interações pessoais nas escolas, tais demandas fomentaram no grupo de supervisão: incertezas, sofrimentos, sentimento de impotência e/ou de falta de pertencimento, dúvidas sobre a condição de poder fazer. Por outro lado, impulsionaram buscas por diferentes meios para a compreensão, o planejamento e execução das ações nos campos de estágio.

O terceiro capítulo – *Seria a perspectiva do professor reflexivo uma solução para a violência nas escolas brasileiras?* – analisou e refletiu sobre as teorizações pedagógicas que apresentam a perspectiva do professor reflexivo e sua disseminação no Brasil, evidenciando de que maneira tal perspectiva pode auxiliar no êxito ou malogro da constituição da docência e sua prática no enfrentamento e superação da violência na escola do ponto de vista da teoria psicanalítica. Contrários a toda forma de discursos totalitários e excludentes, o estudo recorre à psicanálise, não como uma cosmovisão determinante de práticas escolares infalíveis, mas como uma instância que se inclina, analisa, evidencia e valoriza o protagonismo das práticas pedagógicas.

O quarto capítulo – *A pós-graduação deslúdica* – partiu do seguinte problema: como o lúdico tem estado presente no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu*? O objetivo principal foi investigar a extensão e as representações do lúdico nas diferentes dimensões da pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Os dados sinalizam que a produção científica brasileira em educação invisibiliza o tema do lúdico na pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, os documentos oficiais analisados contêm categorias que dialogam com o conceito de lúdico defendido. Concluiu-se que o lúdico ainda é circunscrito à ideia de brincadeiras infantis, o que explicaria parcialmente o apagamento deste tema no contexto da pós-gradu-

ação. Por fim, defendeu-se a ressignificação do lúdico na educação à luz da perspectiva ontológica, assim como a investigação mais ampla deste tema no âmbito da pós-graduação.

Pretendemos, com este livro, apresentar a diversidade de abordagens dentro da Psicologia da Educação para se compreender a formação integral de estudantes brasileiros e desejamos uma boa leitura a todos e todas.

*As organizadoras*



**BLOCO 1 - PROJETOS DE VIDA E  
SENTIDOS DE VIDA NA ESCOLA:  
PROBLEMATIZAÇÕES PARA A  
FORMAÇÃO INTEGRAL**



# PROJETOS DE VIDA DOS PROFESSORES DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

*Valéria Arantes  
Beatriz Guedes  
Rafaela Bolsarin  
Viviane Pinheiro  
Ulisses Araújo*

## Introdução

A escolha pela profissão docente pode se dar na infância, quando o brincar de “dar aula” se configura como o faz de conta preferido; ou pelo encantamento que o estudante vive ao longo dos anos escolares, em especial pela relação que estabelece com um dado professor; pode se dar ainda pelo desejo de contribuir para que as pessoas mudem sua forma de ver o mundo; ou simplesmente ser uma escolha sem muita consciência ou clareza de suas razões. Essas justificativas (e muitas outras) foram apresentadas pelos docentes por nós entrevistados quando indagados sobre o momento em que optaram por ser professor. Transitando por suas narrativas, emergem aspectos extremamente interessantes e instigantes a respeito das trajetórias docentes.

A professora Maria<sup>1</sup> nos conta que a sua história de amor e dedicação com a escola em que trabalha começou há 40 anos, quando era aluna na antiga 3ª série do 1º grau nessa mesma instituição. Vinte anos depois, ela começou a lecionar como professora temporária e em pouco tempo foi efetivada através de um concurso. Com uma colocação que a permitia escolher entre várias escolas, Maria diz que ouviu o seu coração e não teve dúvidas: ela escolheu aquela escola, a “sua” escola. Lá ela foi professora, coordenadora pedagógica e atualmente é vice-diretora. Ela avalia que essa caminhada foi acontecendo pela vontade de fazer mais pela comunidade escolar e ainda hoje ela busca se aprimorar para seguir contribuindo cada vez mais.

---

1. Nome fictício.

Um relato semelhante veio da professora Paula<sup>2</sup>, que trouxe algumas particularidades relacionadas à sua identidade. Paula nos conta que, como mulher negra, viu a educação transformando a sua vida e isso a levou a querer mudar a vida de outras pessoas também. Ela vem se dedicando a desenvolver projetos, reuniões, encontros, grupos de estudos e parcerias que têm como objetivo difundir o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas. Para ela, esse é um caminho importante para construirmos um futuro com mais respeito, empatia e, é claro, livre de preconceitos.

Os caminhos trilhados por essas professoras sinalizam que o exercício da docência “é um trabalho complexo, realizado com e sobre pessoas, com suas finalidades, intencionalidades, formas de engajamento, prescrições, programas” (Gatti; Barreto, 2009, p. 41). No Brasil, o panorama das aceleradas e constantes modificações sociopolíticas, culturais, econômicas e tecnológicas, que pressionam a escola por necessárias mudanças em concepções e práticas pedagógicas, concorre com um quadro de instabilidade social e política, em que a educação sofre, de forma geral, em relação ao atendimento educacional básico, tanto na infraestrutura das instituições e nas condições de trabalho dos educadores, quanto na qualidade de formação aos educadores e estudantes (Gatti; Barreto, 2009). Neste estudo, ouvimos mais de 2000 docentes das escolas públicas brasileiras, motivados em entender o que leva os professores a permanecer na docência em cenários tão adversos. O que motiva os professores em exercício a não desistirem de seu ofício?

Esses questionamentos são acompanhados pelo trabalho que os pesquisadores da presente pesquisa vêm realizando há anos com o conceito de projetos de vida. Faz sentido pensarmos que os professores brasileiros se mantêm na profissão, apesar de todas as dificuldades, por possuírem projetos de vida ligados à educação. No entanto, não podemos fazer essa afirmação sem nos aproximarmos desses professores e ouvir o que eles têm a dizer.

Apesar do termo projetos de vida ter se popularizado recentemente a partir da Base Nacional Comum Curricular e, consequen-

---

2. Nome fictício.

temente, ter entrado nas escolas brasileiras, a trajetória desse conceito e as primeiras publicações que o abordam são antigas. Um dos marcos mais importantes para a ideia que possuímos de projetos de vida foi a contribuição do psiquiatra austríaco Viktor Frankl. O psiquiatra, que viveu três anos de grande sofrimento em campos de concentração nazistas, observou diferentes comportamentos, atitudes e pensamentos entre os outros prisioneiros. Em seu livro *Man's search for meaning: an introduction to logotherapy*, Frankl conta o que viveu nesse período e chega à conclusão de que a busca de sentido na vida é a principal força motivadora no ser humano. Frankl chamou tal constructo de sentido (*meaning*) e fundou a Logoterapia (“*logos*” em grego, que significa “sentido”), doutrina terapêutica centrada no sentido da existência humana e na busca da pessoa por esse sentido.

Segundo Frankl, aqueles que não conseguem vislumbrar um sentido na vida poderiam sofrer com um vazio existencial, sendo a sua saúde mental afetada por essa ausência de sentido, enquanto aqueles que tinham consciência sobre o “porquê” da sua existência conseguiriam suportar melhor a situação que estavam vivendo, ainda que fosse muito difícil. O psiquiatra mostrou que não estava errado quanto às suas impressões: levando os fundamentos da Logoterapia para a prática clínica e social, Frankl trabalhou com a prevenção do suicídio por anos, atuando inclusive como chefe do departamento de suicídio feminino do hospital Psiquiátrico Steinhof de Viena por quatro anos, onde atendeu mais de 12 mil casos (Frankl, 2007 apud Santos, 2022). Frankl explica que a Logoterapia procura criar no paciente uma consciência plena de sua própria responsabilidade.

Comparando o papel do logoterapeuta ao de um oftalmologista, que procura nos capacitar a enxergar o mundo como ele é, o logoterapeuta amplia e alarga o campo visual do paciente de modo que todo o espectro de sentido e potencial se torne consciente e visível para ele. É necessário que até o sofrimento, desde que ele seja inevitável, tenha um sentido (Frankl, 1946).

Os escritos de Frankl deram início a uma série de estudos sobre sentido. Vale pontuar que, em seu livro, Frankl não diferencia senti-

do (*meaning*) de propósito (*purpose*). Nos estudos que o sucederam, popularizou-se o uso do termo *purpose*, que traduziremos como “projeto de vida”<sup>3</sup>, como é usual nas pesquisas brasileiras.

William Damon, pioneiro nos estudos sobre projetos de vida e um dos mais importantes pesquisadores no campo da psicologia moral, define o referido termo como “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 53).

A partir de um levantamento do conceito de *purpose*, Bronk (2014) conclui que a maioria das definições, tanto as antigas como as mais atuais, têm em comum a presença de três elementos-chave: compromisso (*commitment*), direcionamento ao objetivo (*goal-directedness*) e significado pessoal (*personal meaningfulness*). Além disso, a pesquisadora chama a atenção para o fato de que o trabalho de Frankl sugere ainda um quarto componente: o foco em impactar o mundo além de si mesmo (*the beyond-the-self component*). Esses quatro elementos-chave do conceito de projeto de vida, segundo Bronk, estão contemplados na definição de William Damon (Damon, 2009; Damon; Menon; Bronk, 2003), a qual tem sido muito adotada entre os pesquisadores que estudam os projetos de vida. É nela também que a nossa investigação está baseada.

Os projetos de vida são essenciais para mobilizar os indivíduos a realizarem algo importante para eles e direcioná-los a fazer uma diferença no mundo. Construir projetos de vida requer que os indivíduos conheçam a si mesmos, suas habilidades, crenças, valores e aspirações, e ao mundo ao seu redor, com suas necessidades, problemas e conflitos (Damon, 2009). Neste percurso, os indivíduos

---

3. No prefácio da obra de William Damon intitulada “O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes”, publicada no Brasil em 2009, Araújo explica que os significados de *purpose* e de *projeto* se aproximam por ambos designarem uma das condições para dar sentido ético à vida das pessoas e à sociedade. Qualificando esse projeto, de modo que ele se torne o centro dos interesses de uma pessoa e seja constituinte de sua identidade, o complemento “de vida” (anteriormente optou-se por “vital”) vem complementar o que Damon define como *purpose*.

analisam as possibilidades realistas para formular metas de longo prazo que possam contribuir para a sociedade.

Com isso, compreendemos os projetos de vida como objetivos “amplos”, de ordem psicológica, que organizam e dão sentido à vida. Os projetos de vida organizam, motivam e mobilizam planos, comportamentos e objetivos de curto e longo prazo, ao mesmo tempo em que se conectam à nossa identidade. Diferente de um equívoco frequentemente difundido, os projetos de vida não se restringem a aspirações e desejos profissionais, sendo na realidade constituídos por três dimensões: a pessoal, a profissional e a social (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020).

No Brasil, as pesquisas sobre os projetos de vida dos jovens aumentaram significativamente, principalmente relacionando a construção e o desenvolvimento dos projetos de vida às instituições escolares (Pátaro, 2011; Arantes, 2012; Pinheiro, 2013, 2019; Danza, 2014, 2019; Gonçalo, 2016; Gomes, 2016; Dellazzana-Zanon; Silva; Zanon, 2022). No entanto, ainda pouco se fala sobre os projetos de vida dos professores brasileiros (Parra, 2018; Borges, 2019; Seixas, 2022). Parece-nos indispensável que, antes de repensarmos o processo de formação nas escolas, para os estudantes serem apoiados na construção de projetos de vida ético-morais, significativos para eles e para a sociedade em que vivem, é preciso pensar nos docentes, os responsáveis por essa formação dos jovens nas escolas.

Para além de buscar compreender se os projetos de vida dos professores brasileiros incluem a educação, interessa-nos entender quais são os significados que são atribuídos ao seu trabalho, do que mais gostam na profissão, do que menos gostam, quais os seus planos e objetivos para o futuro e se, de alguma maneira, comparece nas ideias desses docentes os princípios do “bom trabalho”.

Em estudos anteriores (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020), discutimos sobre a ideia do “bom trabalho” (*good work*, em inglês), desenvolvida por Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001), levando em consideração as particularidades e especificidades do contexto educacional. Os princípios de Engajamento, Excelência e

Ética, entendidos como fundamentais para a execução de um bom trabalho, quando pensados em relação ao fazer pedagógico ganham definições mais específicas. O gostar de ser professor e a autorrealização, articulados em um projeto de vida de ser docente e atuar na educação, caracteriza o princípio do Engajamento. O princípio da Excelência, por sua vez, exige que o profissional tenha uma atuação qualificada e atualizada de acordo com os conhecimentos e técnicas mais recentes. Por fim, o princípio da Ética origina ações coerentes com algumas virtudes definidas coletivamente, como, por exemplo, a honestidade, o rigor, o equilíbrio, a justiça e o respeito.

Esses três princípios – ou 3 Es – foram definidos por Gardner, Csikszentmihalyi e Damon a partir de seus trabalhos no *GoodWorkProject* (Fischman; Gardner, 2022). Os pesquisadores entrevistaram mais de 1500 indivíduos de diversas profissões para dar visibilidade ao bom trabalho e compreender como ele pode ser alcançado. Após anos de pesquisas, publicações e aprimoramento, compreendeu-se que a ocorrência simultânea dos dois significados principais da palavra “bom”, isto é, algo de “alta qualidade” e “ético, responsável”, era mais provável na presença de um terceiro elemento: o engajamento. A importância do engajamento justifica-se, então, por fazer referência às experiências subjetivas no trabalho e à satisfação pessoal do indivíduo: um profissional que aprecie seu trabalho e enxergue significado nele tem maior chance de buscar aprimoramento e responsabilidade social em sua atuação.

Em síntese e nas palavras de Gardner (2008), todos nós ansiamos por “um trabalho que seja de *excelente qualidade técnica*, um trabalho que seja *realizado com ética e com responsabilidade social* e um trabalho que seja *envolvente, agradável e propicie prazer*” (Gardner, 2008, p. 17, grifo do autor). No presente capítulo, apresentaremos os resultados advindos da análise de duas das nove perguntas dissertativas da pesquisa, a saber: 1) Quais são os seus objetivos e planos para os próximos anos e para um futuro mais distante? Como você se sente em relação a eles? 2) Conte-nos sobre os seus projetos de vida, descrevendo com detalhes os seus pensamentos, sentimentos e ações a respeito deles.

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa e discutimos os resultados encontrados à luz do conceito de Projetos de Vida e do Bom Trabalho.

## **A pesquisa: objetivo e metodologia**

Para alcançar a excelência e o engajamento profissional, bem como desenvolver seu trabalho tendo em vista princípios éticos, acreditamos que os professores devem ter a educação como um propósito pessoal, social e profissional na vida – ou seja, integrado às três dimensões de seus projetos de vida. Partindo dessa premissa, nesta pesquisa nos propusemos a transitar pelos complexos labirintos dos projetos de vida de professores brasileiros da educação básica da rede pública.

Para tanto, 2000 professores brasileiros responderam a um questionário sobre seus valores e projetos de vida, cujas perguntas foram baseadas em Andrews *et al.* (2006), Malin (2018) e a *Claremont Purpose Scale* (Bronk; Riches; Mangan, 2018). A amostra foi composta respeitando a proporcionalidade da distribuição geográfica dos docentes do Brasil, de acordo com o Censo da Educação Básica brasileira de 2018, sendo 180 participantes da região Norte (9%), 560 do Nordeste (28%), 160 do Centro-Oeste (8%), 800 do Sudeste (40%) e 300 do Sul (15%).

Do ponto de vista ético, esta pesquisa seguiu a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e foi aprovada pela Plataforma Brasil, protocolada sob o número CAAE 53822621.9.0000.5391. Foi elaborado e aplicado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o caráter voluntário da participação e o respeito às diretrizes éticas que regulam a pesquisa com seres humanos.

As respostas fornecidas por um mesmo participante foram lidas e analisadas conjuntamente pelos pesquisadores. Em tais respostas apareceram vários objetivos, planos e projetos, e compreendemos cada um deles como uma “ideia”, uma unidade de análise. Cada ideia recebeu um código e esses códigos foram agrupados em domí-

nios temáticos, que depois foram organizados nas três dimensões do projeto de vida: pessoal, profissional e social. Os códigos foram catalogados em um *codebook*, e a ocorrência de cada código foi contabilizada em uma abordagem qualitativa que nos permitiu identificar, analisar e encontrar padrões (Braun; Clarke, 2006) nas quase 6000 ideias expressas espontaneamente pelos docentes. Todas as respostas foram analisadas por dois pesquisadores separadamente e um terceiro pesquisador era convidado a participar em casos de discordância.

O processo de elaboração do *codebook* como um instrumento de análise pode ser considerado uma forma de teoria fundamentada (Strauss; Corbin, 1998). Isso porque os conteúdos que caracterizam cada um dos códigos são indutivamente derivados das respostas fornecidas, e não de categorias prévias.

Com o objetivo de ilustrar o método de análise, a seguir, trazemos as duas respostas de um mesmo participante às perguntas analisadas:

[Q1] *Concluir meu mestrado no final deste ano (2021). Elaborar um curso de Língua Inglesa on-line com propósito de sustento, mas também visando oferecer oportunidade para quem não tenha condições de pagar um curso.*

[Q2] *É bem cansativo fazer um mestrado profissional ao mesmo tempo em que trabalho dois períodos, em 3 escolas diferentes. Quanto à criação de um curso de Língua Inglesa on-line, sei que preciso estudar muito e me familiarizar com áreas com as quais não estou acostumado, por exemplo, empreendedorismo.*

Na Tabela 1 mostramos o percurso realizado para a construção do *codebook*, ou seja, como as ideias identificadas nas respostas do participante davam lugar a códigos. No exemplo em questão, as quatro ideias principais trazidas pelo participante implicaram na atribuição dos seguintes códigos: fazer mestrado, doutorado ou pós-doutorado; ter um negócio próprio na educação; melhorar suas condições financeiras; e fazer outras formações ou continuar estudando (na área de empreendedorismo, neste caso).

<b>Trecho da resposta do(a) professor(a)</b>	<b>Ideia trazida pelo(a) professor(a)</b>	<b>Código atribuído segundo o <i>codebook</i></b>	<b>Definição deste código segundo o <i>codebook</i></b>
<p>“Concluir meu mestrado no final deste ano (2021)”</p>	<p>Cursar um mestrado</p>	<p>Fazer mestrado, doutorado ou pós-doutorado</p>	<p>Desejo de cursar ou concluir um curso de mestrado, doutorado e/ou pós-doutorado.</p> <p>Quando usá-lo: Quando se refere a cursos de pós-graduação stricto sensu.</p> <p>Quando não usá-lo: Quando se refere a pós-graduação lato sensu ou cursos de formação continuada.</p>
<p>“Elaborar um curso de Língua Inglesa on-line”</p>	<p>Criar um negócio online oferecendo um curso de língua inglesa</p>	<p>Ter um negócio próprio na educação</p>	<p>Desejo de empreender em um negócio na educação.</p> <p>Quando usá-lo: Quando o desejo é de montar um negócio relacionado à educação, como uma escola regular, uma escola de reforço, uma clínica de atendimento psicopedagógico etc.</p> <p>Quando não usá-lo: Quando não fica claro se o empreendimento é ou não na educação.</p>

Trecho da resposta do(a) professor(a)	Ideia trazida pelo(a) professor(a)	Código atribuído segundo o <i>codebook</i>	Definição deste código segundo o <i>codebook</i>
<p>“com propósito de sustento. É bem cansativo fazer um mestrado profissional ao mesmo tempo em que trabalho dois períodos, em 3 escolas diferentes”</p>	<p>Buscar uma nova atividade para aumentar sua renda</p>	<p>Melhorar as próprias condições financeiras.</p>	<p>Desejo de melhorar as suas condições financeiras e/ou de sua família.</p> <p>Quando usá-lo: Quando se refere ao desejo geral de conquistar condições financeiras melhores para si mesmo(a), podendo estar associado a planos de pegar mais turmas, passar em um concurso, fazer uma pós-graduação etc.</p> <p>Quando não usá-lo: Quando o desejo for de estabilidade ou exclusivo de um salário melhor.</p>
<p>“Quanto à criação de um curso de Língua Inglesa on-line, sei que preciso estudar muito e me familiarizar com áreas com as quais não estou acostumado, por exemplo, empreendedorismo”</p>	<p>Estudar algumas áreas, entre elas, empreendedorismo</p>	<p>Fazer outras formações ou continuar estudando</p>	<p>Desejo de estudar, seja de modo autônomo ou em cursos formais de formação continuada.</p> <p>Quando usá-lo: Quando se refere a um desejo geral de estudar ou se refere especificamente a cursos gerais de formação continuada.</p> <p>Quando não usá-lo: Quando se refere a formações de graduação ou pós-graduação, ou ainda quando específica que o conteúdo delas seja sobre novas tecnologias e/ou metodologias.</p>

**Tabela 1. Construção do *codebook***

Fonte: Autores.

Após o processo de codificação e com base nos conteúdos de cada código, eles foram organizados em domínios temáticos, tais como carreira, desenvolvimento profissional, condições de trabalho, saúde e família. Os domínios temáticos, por sua vez, foram separados em função das três dimensões dos projetos de vida: pessoal, profissional e social. Além disso, foram observadas correspondências entre códigos de diferentes domínios temáticos e os três princípios (3 Es) daquilo que Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001) chamam de “bom trabalho”.

A partir de tais organizações pudemos apurar resultados sobre os projetos de vida dos professores, bem como os sonhos, desejos e valores subjacentes a eles, que apresentaremos na próxima seção.

## **Resultados e discussão**

Diante das quase 6000 ideias apresentadas espontaneamente pelos professores a respeito de seus projetos de vida, os resultados indicaram um predomínio de sonhos e planos para a dimensão pessoal. Conforme aponta a Tabela 2, esta dimensão englobou códigos relacionados ao desenvolvimento profissional, à segurança financeira, às condições de saúde, conquistas e prazeres pessoais (como a busca pela casa própria ou o desejo de se dedicar a um *hobby*), às perspectivas de vida (como o desejo de ser feliz ou ter paz) e planos a respeito da própria família.

Tais códigos caracterizam a dimensão pessoal por estarem centrados no próprio indivíduo, isto é, em desejos e planos voltados para si próprio. Dessa forma, a busca pelo desenvolvimento profissional foi classificada como pessoal também por entendermos que a qualificação e o aprimoramento terão como resultado inicial o desenvolvimento do próprio professor, podendo reverberar, como consequência, nas dimensões profissional e social posteriormente.

Assim, a busca pelo próprio desenvolvimento profissional reuniu o maior número de ideias, indicando cerca de 1500 desejos e planos de se aprimorar enquanto professor. A maioria desses desejos

envolve: (a) cursar mestrado, doutorado ou pós-doutorado, (b) fazer outras formações ou continuar estudando, (c) qualificar-se para melhor exercício da profissão, e (d) aprender novas tecnologias e/ou metodologias. Com isso, essa categoria impulsionou o comparecimento da dimensão pessoal nos projetos de vida desses docentes.

<b>Dimensão</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Domínios temáticos que compareceram nessa dimensão</b>
Pessoal	60,0%	desenvolvimento profissional, segurança financeira, condições de saúde, conquistas e prazeres pessoais, perspectivas de vida, e âmbito familiar
Profissional	25,9%	posicionamento relativo à carreira, mudanças na educação, e condições de trabalho
Social	14,1%	vida profissional no contexto da pandemia, e condutas pró-sociais

**Tabela 2. Domínios temáticos por dimensão**

Fonte: Autores.

Considerando ainda as quase 6000 ideias identificadas, outro resultado que emergiu diz respeito à permanência na educação: dos 2000 professores participantes, a educação ocupa lugar central nos projetos de vida de 83% deles (1669 professores). Isso significa que, quando perguntados sobre objetivos, planos e projetos de vida, 8 a cada 10 professores espontaneamente apontaram desejos e planos relacionados à permanência na área da educação, desenvolver-se profissionalmente, impactar estudantes e/ou a comunidade por meio do trabalho docente, além de promover mudanças em busca da qualidade da educação. A partir do comparecimento dessas ideias, identificamos nesses professores a centralidade da educação por meio de planos relacionados à docência em seus projetos de vida, indicando ainda a permanência na esfera educacional. Com isso, apenas 17% dos professores (331) não demonstraram essa centralidade, apontando, por sua vez, planos de aposentadoria e/ou mudança de área.

Desses 83% que têm a educação como central em seus projetos de vida, 100% deles (1669) apresentaram compromisso com a profissão docente e com a educação por abarcar em seus projetos de vida: (a) planos de desenvolvimento profissional, (b) desejo de seguir na carreira docente, (c) planos de impactar a vida dos estudantes e comunidade, e/ou (d) a busca pela qualidade na educação. Diante de tais sonhos, planos e desejos, entendemos que esses professores têm em comum a educação em suas projeções para o futuro, seja na dimensão pessoal (como os planos de desenvolvimento profissional), na profissional (com os desejos de seguir como professor e de buscar a qualidade na educação), ou na social (por meio de planos de impactar o outro). Com isso, identificamos em todos eles o compromisso com a educação.

Esse compromisso, que coloca a educação nas projeções do futuro desses profissionais, permite-nos dialogar ainda com o conceito de engajamento (Gardner, 2010). Isso porque percebemos que esses professores têm em comum desejos e sonhos relacionados a uma experiência subjetiva que coloca a docência como fonte de afeto, prazer, realização e propósito, articulando-a com um projeto de vida de ser professor. Considerando esse princípio, todos esses professores foram considerados engajados por apontarem em seus projetos de vida planos relacionados ao desenvolvimento profissional (e, portanto, o investimento em si como profissional) e à preocupação com o impacto de seu trabalho e com a busca por uma educação de qualidade (o que traz significado e importância à própria atuação). Além disso, como os participantes expressaram espontaneamente o desejo de permanecer na educação como constitutivo de seus projetos de vida, consideramos também esses planos no âmbito do engajamento com a profissão. Dessa forma, o Engajamento compareceu por meio dos seguintes agrupamentos de códigos:

Agrupamento de códigos relativos a:	Porcentagem	Exemplo de resposta
Desenvolver-se profissionalmente	43%	“Continuar estudando e trabalhando. Sinto-me inquieta, com vontade de colocar em prática tudo que aprendo com meus alunos. Um dos meus projetos está acontecendo: estou cursando mestrado e almejo muito um doutorado.”
Seguir na carreira	28%	“Quero passar em um concurso público, e com isso poder atuar por mais tempo em uma escola, para realizar alguns projetos. Quero passar em um concurso público para ter estabilidade e mais liberdade de ação com meus alunos [...]”
Impactar a vida dos estudantes e comunidade	21%	“Meu objetivo é ter mais conhecimento, aprimorar-me na área de inclusão, pois é uma área em que sinto muito prazer em trabalhar e acompanhar o desenvolvimento das crianças. É poder ajudar mais na evolução das crianças em fase de alfabetização, pois é gratificante acompanhar o resultado e evolução. Realizar uma pós em inclusão, para ajudar no desenvolvimento das crianças com deficiência. Isso me incentiva a buscar informações, entender como ocorre cada caso, como trabalhar em específico com cada criança. Essas crianças nos trazem muito aprendizado e nos ensinam a amar mais sem pedir nada em troca.”
Buscar a qualidade na educação	8%	“Quero passar em outro concurso e continuar atuando na profissão, tendo condições para comprar materiais para as aulas. Desejo ganhar dinheiro para ajudar a minha escola, para não dependermos de vereadores ou prefeito para fazer algum evento, nem termos que tirar do pouco que os professores ganham ou fazer bingos e rifas para os pais comprarem. Desejo, enfim, que a escola tenha tudo e não falte tudo.”

**Tabela 3. Professores que expressaram Engajamento**

Fonte: Autores.

Ao analisar as respostas daqueles professores que apresentaram compromisso e engajamento, percebemos que muitos desses planos envolviam o desejo de melhorar a qualidade técnica de sua atuação profissional, buscando essa qualidade também na educação em geral, e gerando impacto nos alunos e na comunidade. Com isso, identificamos que, embora os códigos relacionados a “desenvolver-se profissionalmente”, “impactar a vida dos estudantes e comunidade” e “buscar a qualidade na educação” fossem constituintes do Engajamento, eles também sinalizavam planos, desejos e projeções que faziam jus à Excelência. Isso porque, retomando o conceito de Excelência (Gardner, 2010; Fischman; Barendsen, 2010), o bom trabalho se baseia também no princípio de uma atuação qualificada e constantemente atualizada segundo os conhecimentos e técnicas disponíveis na área. Diante dessa constatação, esses três agrupamentos citados emergiram como pontos de intersecção entre o Engajamento e a Excelência, com projeções direcionadas a ambos os princípios. Com isso, desse total de professores que têm a educação como central, 88% deles (1467) expressaram também a busca pela Excelência nas suas atuações profissionais. A seguir, apresentamos os agrupamentos que compõem a Excelência:

Agrupamento de códigos relativos a:	Porcentagem	Exemplo de resposta
Desenvolver-se profissionalmente	59%	“Compreender cada vez mais o aprendizado e o ensino e criar um repertório de práticas poderosas e material para tornar o trabalho mais fácil e rápido. Meu projeto de vida é ser um professor excelente. Penso que é minha responsabilidade o desenvolvimento dos meus alunos e que essa é uma profissão muito séria [...]”

Agrupamento de códigos relativos a:	Porcentagem	Exemplo de resposta
Impactar a vida dos estudantes e comunidade	30%	“[...] estar sempre disposta a dar o meu melhor, para ajudar a todos que trabalham ao meu lado e que dependem direta ou indiretamente de mim e do meu trabalho para melhorar o sistema de ensino. E dar aos nossos alunos uma educação de qualidade e excelência [...]”
Buscar a qualidade na educação	11%	“Já com 28 anos de magistério, ainda tenho muito fôlego e desejo de contribuir mais. Não posso me aposentar em função da idade, e nem é meu desejo no momento. Tenho planos de criar um espaço mais envolvente para o ensino de ciências, um clube de ciências no contraturno ou algo parecido. Temos desejo de um espaço da robótica. Ano passado criamos um grupo de estudo com professores e desejamos retomar os estudos e trocas de experiências. Um grupo de estudo de livre adesão. Participa quem acredita e deseja fazer a diferença [...]”

**Tabela 4. Professores que expressaram a busca por Excelência**

Fonte: Autores.

Por fim, 56% dos professores que trazem a educação como central em seus projetos de vida expressaram ainda ter a Ética como um princípio nobre, como prevê também o terceiro “E” do bom trabalho. Ao assumirem a responsabilidade da educação para si, os docentes relataram desejos de buscar qualidade na educação, além de impactar a vida de seus alunos e de cuidar de suas famílias – sendo a primeira categoria mais voltada à responsabilidade social, enquanto as duas últimas dialogam intimamente com a ética do cuidado (Gilligan, 1982) por preverem o conhecimento a respeito da responsabilidade na interação e com as relações interpessoais. Mais uma vez, “impactar a vida dos estudantes e comunidade” e “buscar a qualidade na educação” emergiram como pontos de intersecção entre os 3Es, fazendo jus também à Ética, pelo fato dessas

projeções envolverem o cuidado com o outro (a família, os alunos, a comunidade e/ou a educação em geral) e tomarem para si uma responsabilidade social. Diante desses projetos, o princípio da Ética emergiu da seguinte forma nesta pesquisa:

Agrupamento de códigos relativos a:	Porcentagem	Exemplo de resposta
Impactar a vida dos estudantes e comunidade	50%	“Quero criar projetos para estimular os jovens a reconhecerem a importância do estudo. E sentir mais prazer em aprender. Quero ainda ajudar crianças carentes, que muitas vezes não tem um parente que possa auxiliar as mesmas nas atividades escolares, e nem mesmo têm condições de pagar reforço [...]”
Cuidar e responsabilizar-se pela família	30%	“[...] Meus projetos de vida são manter minha família saudável, investir na educação das minhas filhas e me capacitar também para melhor execução de minhas funções. Procuro priorizar um bem-estar de vida em todos os sentidos.”
Buscar a qualidade na educação	20%	“Fortalecer ainda mais a minha luta em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, efetivando os direitos dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional [...]”

**Tabela 5. Professores que expressaram Ética**

Fonte: Autores.

Olhando para os códigos isoladamente, observamos novamente o comparecimento dos princípios do bom trabalho por meio da presença das três ideias mais citadas, uma vez que todas elas fazem parte da categoria de desenvolvimento profissional. Em seguida, aparece o desejo de permanecer no cargo – ou seja, continuar atuando em sala de aula faz parte dos projetos desses professores. Finalmente, o quinto código mais citado envolve um desejo exclusivamente pessoal, que é o de fazer viagens.

<b>Código apresentado</b>	<b>Número de citações</b>	<b>Porcentagem em relação ao total de professores</b>
Fazer mestrado, doutorado ou pós-doutorado	585	29,25%
Fazer outras formações ou continuar estudando	398	19,90%
Qualificar-se para melhor exercício da profissão	321	16,05%
Permanecer no cargo	274	13,70%
Fazer viagens	205	10,25%

**Tabela 6. Códigos mais citados pelos professores**

Fonte: Autores.

Diante desses resultados, destacamos mais uma vez a centralidade da educação nos projetos de vida dos participantes. Além disso, o desejo por formações continuadas aponta não só para o interesse do professor em continuar estudando e se qualificando, mas também, para a necessidade que o profissional sente em se manter atualizado e ampliar seu repertório técnico. Com isso, vemos que a maioria dos desejos envolvem a Excelência, tendo a formação como um princípio de qualificação e atualização profissional, conectado a um desejo mais amplo de capacitar-se para realizar bem o seu trabalho tecnicamente.

A partir desses desejos, consideramos essencial discutir a importância das formações para o bom trabalho docente. Ao surgir como um valor, a formação ganha significado afetivo para o professor e deixa de ser somente um pré-requisito profissional para a atuação, tornando-se de fato uma busca pessoal pela excelência.

Com isso, repensar políticas de formação pode ser um movimento importante para a academia ir ao encontro das expectativas, necessidades e desejos dos docentes, criando novos modelos formativos que possam fomentar a busca pela excelência e dialogar com seus valores e projetos de vida.

Ao propormos uma pesquisa sobre os projetos de vida dos professores da rede pública da educação básica brasileira, nossa pergunta central era “Quais são os valores e os projetos de vida dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio?”. Os resultados

apontam que esse professor é, em sua maioria, um ser humano com um projeto de vida centrado na educação – ou seja, a educação é, de fato, um valor central para ele. E, a partir dessa centralidade, o docente almeja uma atuação comprometida e, para muitos deles, também pautada pela excelência e pela ética – com especial atenção para a ética do cuidado, que diz respeito à responsabilidade que temos em relação ao outro, com base em valores como o amor, a amizade, a empatia e a solidariedade (Gilligan, 1982).

Isoladamente, o resultado mais expressivo é o fato de desejarem uma formação continuada. Tal formação é associada a diferentes objetivos e modalidades: entre os desejos de desenvolvimento profissional, professores indicaram o interesse em estudar sozinhos, lendo ou assistindo a vídeos no Youtube, por exemplo; já outros destacaram o interesse em cursos formais de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Muitos deles relataram, ainda, o desejo de aprender novas tecnologias e/ou metodologias, como ilustram essas duas respostas: “Preciso qualificar-me melhor com relação às novas tecnologias [...]” e “Quero estudar mais, principalmente na área da tecnologia, para apresentar aulas diferenciadas e motivadoras [...]”.

Independente do formato, eles indicaram também a necessidade de se aprimorarem para melhor atuar junto aos alunos com deficiência, como nos relatos das duas professoras a seguir: “Pre-tendo estudar mais para aprender a lidar melhor com as pessoas com deficiência [...]” e “[...] Terminar o curso de intérprete de Libras. E agregar todos esses conhecimentos para dar aula com mais qualidade e inclusão”.

De forma geral, as projeções envolvendo formações expressam um desejo por conhecimento, associado em muitos relatos a uma necessidade de um conteúdo ou ferramenta para uma atuação melhor em prol dos alunos e/ou em benefício da sociedade. Para alguns, esse desejo é claro e específico, citando em detalhes o tipo de formação que eles gostariam de cursar e o objetivo que buscam atingir com este conhecimento. É o caso desta professora, que relata:

Pretensão em adquirir uma nova formação na área de Linguagem, disciplina Arte, devido à grande necessidade de profissionais com essa formação nas escolas do meu município. Não há nenhum profissional com formação em Arte, e mesmo sem preparo e formação adequada ministramos aulas da disciplina, assim como outras.

Para outros, a formação aparece sem muito detalhe do que eles gostariam de estudar e por quê. É o caso dos professores cujas respostas destacamos a seguir:

“Viver da educação: Exercer um trabalho de excelência - a partir da busca da formação continuada, pois penso que na vida precisamos sempre melhorar, crescer. Conhecer e viajar - imagino que há muitas realidades que podem iluminar nossa prática e ampliar o sentido da nossa vida.”;  
“No futuro pretendo melhorar minha formação para poder contribuir de forma mais efetiva para bons resultados.”

Em ambos os casos, porém, fica claro que a busca por conhecimento é um valor pessoal e que essa projeção está associada a um desejo de melhorar a sua atuação enquanto docente. Resultados como esses indicam a necessidade dos professores de uma formação constante e atualizada, que faça jus ao princípio da excelência por meio de uma atuação técnica de qualidade. Daí emerge a necessidade de uma política de formação como um movimento contínuo e ininterrupto, que possa nutrir e atender a demanda deles por conhecimento durante toda a carreira. Considerando ainda aqueles que não querem ou não sabem especificar a formação desejada, essa política se torna ainda mais necessária para atender a uma lacuna de conhecimento da qual eles têm ciência, mas não identificam exatamente o que é.

Essa postura dos professores vai ao encontro ainda das demandas educacionais contemporâneas, que colocam para o professor o desafio de atender (com qualidade) grupos histori-

camente excluídos da educação, como as pessoas com deficiência (Araújo, 2011). Não à toa, formações e estudos focados nesse grupo foram muito citados pelos docentes como uma necessidade para a melhoria de sua atuação e promoção de uma real inclusão.

Assim, para além da excelência como um princípio que emerge desses desejos por desenvolvimento profissional, fica evidente a necessidade de uma formação de professores adequada à realidade atual, que abarque saberes e reflexões sobre questões que não estão sendo atendidas hoje. Como avalia Machado (2004, p. 135), os cursos de graduação têm formado professores muito especializados em seus conteúdos específicos e deixam de lado “uma formação geral em educação, em psicologia, em filosofia, em sociologia”. Para o autor, essa formação não atende às necessidades do mundo do trabalho, que “aponta em outra direção, no sentido de uma formação muito mais abrangente, transdisciplinar” (Machado, 2004, p. 136). Em pesquisa empírica avaliando cursos de formação docente, Gatti (2010) chega a conclusão semelhante, que aponta o predomínio de uma formação teórica e fragmentada para as pedagogias e de conhecimentos específicos para as licenciaturas.

Essa demanda por uma formação mais contemporânea nos permite dialogar ainda com o conceito de novas arquiteturas pedagógicas e a emergência de um novo modelo educativo (Araújo, 2011; Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020). Para atender as demandas de uma educação contemporânea, é preciso uma reconfiguração de conteúdo, de forma e das relações entre professores e alunos. Assim, do ponto de vista do conteúdo, é preciso oferecer aos alunos a oportunidade de lidar com a dimensão ética e de responsabilidade social, de forma que conteúdos como meio ambiente, direitos humanos e cidadania possam fazer parte de suas formações enquanto cidadãos, seres humanos e futuros profissionais. Sobre a forma, é urgente repensar tempos, espaços e relações para entender a aprendizagem como um processo que vai muito além da sala de aula, e que precisa dialogar com as demandas e potencialidades das novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

As relações, por sua vez, devem complementar esse processo ao prever uma reconfiguração dos papéis educacionais, de modo que o aluno assuma o protagonismo de sua aprendizagem, tornando esse processo mais ativo e individualizado.

Essa reconfiguração para consolidação de novas arquiteturas pedagógicas dialoga com os projetos de vida de muitos professores, que apontaram desejos de aprender novas tecnologias e/ou metodologias, buscar novas alternativas para o ensino ou para a vida escolar, promover inclusão e equidade, despertar o gosto e o interesse dos(as) alunos (as), motivá-los, e realizar projetos na escola e/ou comunidade, o que pressupõe a valorização dessa reconfiguração de conteúdos, formas (incluindo tecnologias) e relações mais centradas na aprendizagem do que no ensino (incluindo metodologias ativas).

Dessa forma, vislumbramos com a Excelência um caminho possível para compreender a formação do docente brasileiro. Em diálogo com este princípio, os resultados indicam o reconhecimento de que a formação inicial não foi suficiente para uma atuação docente que os próprios professores consideram satisfatórias para si. A partir dessa constatação, os participantes indicaram uma variedade de caminhos para a busca desse conhecimento, tendo o conhecimento como um valor norteador.

Com a Ética, por sua vez, verificamos essencialmente o compromisso com uma responsabilidade social que, no âmbito profissional, visa à preocupação com o aluno e sua formação. Nesse escopo, a atuação docente é significada como um caminho para impactar positivamente os alunos, a comunidade/sociedade e a educação, em geral. Para parte dos professores, esse impacto é mais voltado para o indivíduo, sendo endereçado para seus alunos o desejo de ajudá-los, desenvolvê-los, compartilhar conhecimentos com eles, e oferecer a eles o melhor, entre outros. Para outra parcela, as projeções são mais amplas e/ou generalizadas e tem por objetivo impactar uma geração inteira ou a sociedade como um todo, por exemplo. Em ambos os casos, é notória a presença do outro em suas projeções e do desejo de fazer a diferença no mundo, conforme prevê o impacto para

além de si (*the beyond-the-self component*) dos projetos de vida (Damon, 2009), o que sinaliza novamente o papel central da educação nos projetos de vida dos professores.

Em relação ao Engajamento, os professores demonstraram comprometimento com a área da educação e com a profissão docente por meio de projeções espontâneas que indicavam desejos de continuar trabalhando como professor, projetando seu desenvolvimento profissional, almejando a qualidade na educação e impactando a vida de seus alunos. Assim, apesar de muitos relatarem dificuldades com as condições de trabalho, a alta taxa de professores que expressam engajamento com a profissão reitera a importância da educação em seus projetos de vida.

Além disso, de modo geral, a centralidade da educação em seus projetos de vida parece ser a fonte de onde emergem os desejos, sonhos e projeções por uma atuação de excelência, ética e com engajamento pessoal. Retomando nossa pergunta de pesquisa em um olhar mais amplo, os resultados indicam que os professores brasileiros projetam se tornar um bom professor, conforme definição de Gardner (2008), segundo a qual todo bom trabalho deve ser baseado nos três princípios de Engajamento, Excelência e Ética.

Com esses resultados, verificamos que os princípios do bom trabalho já perpassam os projetos de vida da maioria dos professores espontaneamente, com 100% dos professores engajados entre aqueles cujos projetos de vida têm como centralidade a educação, 88% comprometidos com a busca da excelência e 56% deles perseguindo ainda valores éticos. Consideramos surpreendente tais resultados, principalmente pelo fato de que o questionário da pesquisa foi respondido pelos professores em 2021, quando as aulas presenciais ainda estavam suspensas devido à pandemia de covid-19 no Brasil. Ou seja, em um período de crise e incertezas, de intenso trabalho e desvalorização profissional, ainda assim os professores mantiveram princípios virtuosos norteando seus projetos de vida.

## Considerações finais

Como defende Damon (2009), a construção de um projeto de vida passa pelo conhecimento de si mesmo e do mundo ao redor, de modo que o indivíduo possa se comprometer com um projeto que tenha significado pessoal, direcionando suas metas para um objetivo maior e impactando o mundo para além de si, conforme características apontadas por Bronk (2014). Em outras palavras, os sujeitos devem se envolver em um processo de autoconhecimento em conexão com o conhecimento do mundo, de forma que resulte em uma conclusão a respeito de como seus interesses e habilidades pessoais podem contribuir para a sociedade e ao mesmo tempo trazer satisfação e significado pessoal.

Diante disso, os resultados desta pesquisa parecem indicar que a educação atua como mediadora nessa relação entre o eu e o mundo para os professores, emergindo da profissão a centralidade de seus interesses e habilidades e conectando suas pessoalidades com as necessidades da sociedade. Com isso, as dimensões dos projetos de vida se entrelaçam por meio da profissão: a docência parece ter um significado pessoal para os educadores e, por meio de suas atuações profissionais na escola, eles buscam causar um impacto social.

Assim, entendemos que conhecer os professores brasileiros da educação básica é o primeiro passo para a elaboração de qualquer política de formação que tenha por objetivo valorizar a profissão docente, promover educação de qualidade para os alunos e preparar profissionais para executar um bom trabalho.

Como defende António Nóvoa, “o professor é a pessoa” (Nóvoa, 1992, p. 25) e é essencial para esse indivíduo poder se apropriar da construção da sua formação e dar sentido à sua escolha profissional, unindo as dimensões pessoal e profissional. No caso do professor, une-se ainda à dimensão social, como apontam os resultados, na medida em que a atuação do professor é voltada geralmente para impactar os alunos e/ou transformar a sociedade.

Por fim, os resultados da pesquisa sobre os projetos de vida dos professores apontam para o desejo de formações significativas para

os sujeitos nos âmbitos pessoal, profissional e social, que atendam aos seus desejos e anseios, dialogando com seus engajamentos, que os capacitem para a realização de um trabalho com excelência e que tenha um direcionamento ético na medida em que atendam às necessidades dos alunos e da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, acreditamos que o professor deve ser o ponto de partida para a criação de projetos e políticas que visem à promoção de uma educação de qualidade, valorizada socialmente e que traga plenitude aos profissionais dessa área.

## Referências

ANDREWS, Matthew *et al.* **Youth purpose interview protocol**. Unpublished instrument. Stanford: Stanford Center on Adolescence, 2006.

ARAÚJO, Ulisses. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 12, p. 31-48, 2011.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. **Projetos de Vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. Summus Editorial, 2020.

BORGES, Anna Karolina Santoro. **O Papel da Docência no Projeto de Vida do Professor do Ensino Fundamental na Rede Pública**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo, 2019.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRONK, Kendall Cotton. **Purpose in Life: a critical component of optimal human development**. Springer International Publisher, 2014.

BRONK, Kendall Cotton; RICHES, Brian R.; MANGAN, Susan. Claremont Purpose Scale: A Measure that Assesses the Three Dimensions of Purpose among Adolescents. **Research in Human Development**, p. 1-17, 2018.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. São Paulo: Summus, 2009.

DAMON, William; MENON, Jenni; BRONK, Kendall. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; SILVA, Carlos Henrique Ferreira da; ZANON, Cristian. A importância da avaliação de projetos de vida no contexto educacional. *In*: HUTZ, Claudio Simon *et al.* (Org.). **Avaliação psicológica no contexto escolar e educacional**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022, v.1 , p. 267-277.

FISCHMAN, Wendy; BARENSEN, Lynn. **The guidebook: The Good Work toolkit**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3PedXrP>. Acesso em 21 ago. 2022.

FISCHMAN, Wendy; GARDNER, Howard. **The real world of college: what higher education is and what it can be**. Cambridge: The MIT Press, 2022.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

GARDNER, Howard (Ed.). **GoodWork: Theory and Practice**. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3EVeX0p>. Acesso em 11 mar. 2023.

GARDNER, Howard. **Responsabilidade no trabalho: como agem (ou não) os grandes profissionais**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

GARDNER, Howard; CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; DAMON, William. **Trabalho qualificado: quando a excelência e a ética se encontram**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GILLIGAN, Carol. **Uma voz diferente:** psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta. Rosa dos Tempos, 1982.

MACHADO, Nilson. **Conhecimento e valor.** São Paulo: Moderna, 2004.

MALIN, Heather. **Teaching for purpose:** preparing students for lives of meaning. Cambridge: Harvard Education Press, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, António. (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PARRA, Andreia Morais Magliano. **Vidas plenas:** um estudo dos projetos de vida éticos de educadores brasileiros. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SANTOS, Elisa Silva. **O que te mantém vivo? A Logoterapia na prevenção do suicídio.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SEIXAS, Beatriz Guedes. **Projetos de vida de docentes:** um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research:** Techniques and procedures for developing grounded theory. 2 ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.



# PROJETOS DE VIDA DE ADULTOS EMERGENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS AO LONGO DA VIDA

*Vanessa Araújo Machado*

*Viviane Potenza Guimarães Pinheiro*

*O correr da vida embrulha tudo,  
a vida é assim: esquentada e esfria,  
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.  
O que ela quer da gente é coragem. [...]*

*A vida inventa!*

*A gente principia as coisas,  
no não saber por que,  
e desde aí perde o poder de continuação  
porque a vida é mutirão de todos,  
por todos remexida e temperada.*

*O mais importante e bonito, do mundo, é isto:  
que as pessoas não estão sempre iguais,  
ainda não foram terminadas,  
mas que elas vão sempre mudando.*

(Rosa, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*, 1956, p. 293)

O excerto extraído do romance *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, aponta uma problemática essencial da trajetória das pessoas ao longo da vida: a sua característica de mutabilidade e de inacabamento diante do vivido, na interação com os outros e com o mundo. As trajetórias de vida são marcadas, em parte, pelas experiências educacionais vivenciadas dentro e fora da escola, que envolvem o contato tanto com outras pessoas quanto com o conhecimento que define pautas culturais da sociedade em que se insere. Assim, essas experiências têm o poder de nos levar a “principiar as coisas”, mesmo sem ainda muita consciência dos caminhos que estão sendo tomados, bem como a não as continuar, em vista das imposições e chamamentos dos “temperos” da vida.

Seguindo tais reflexões, assumimos que o conjunto de práticas educacionais, promovido em ambientes escolares e em outros espaços de educação, é essencial para a formação integral dos sujeitos (Martín, 2003), e, de forma contígua, para a constituição identitária, na exploração de diferentes papéis sociais e na consolidação de crenças, princípios e valores (Erikson, 1972; Marcia, 1967). Os projetos de vida são um construto psicológico complexo e dinâmico, que orienta e dá sentido à vida, estando altamente imbricado à identidade dos sujeitos e, desta forma, sendo constituído ao longo da vida (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020). Entendemos que as práticas educativas têm um papel fundante na construção de projetos de vida, uma vez que se constituem em um campo de experiências e interações que, em se tornando significativas na trajetória do sujeito, podem levá-lo a traçar objetivos, metas e planos que vão ao encontro de seus valores, princípios e ideologias. Contudo, preocupa-nos como o cenário de desigualdades sociais no Brasil influencia o acesso a práticas educacionais que favorecem a formação integral e as vivências significativas dos sujeitos (Dutra-Thomé; Koller, 2014), atravessando ou até causando obstáculos à construção dos seus projetos de vida.

O presente capítulo tem o objetivo de explorar as práticas educacionais que possibilitaram a formação integral e, em consequência, contribuíram (ou não) para a construção e desenvolvimento de projetos de vida, a partir de uma pesquisa empreendida pelas autoras. O recorte etário dos participantes da pesquisa, entre 18 e 25 anos, dá-se pela caracterização de pessoas que finalizaram o Ensino Médio, tendo passado pela escolarização básica, e estão em um momento de vivências múltiplas, envolvendo ou não a educação. Arnett (2007, 2014) propõe, para esse recorte, a denominação de *adulterz emergente* como um novo estágio desenvolvimental em consequência de fenômenos sociais que se deram após a segunda metade do século XX, pelo prolongamento da transição para a idade adulta nas sociedades ocidentais pós-industrializadas. Considera-se a *adulterz emergente* um momento essencial para a construção de projetos de vida, por oportunizar uma diversidade de vivências que possibilitam maior

exploração da identidade, com a assunção de certas responsabilidades e o gradual compromisso com papéis sociais que estruturam a vida adulta (Arnett, 2014; Monteiro; Tavares; Pereira, 2018).

Entender como as práticas educativas, que foram experienciadas ao longo da trajetória desses sujeitos e outras que são vividas por eles no presente, corroboram para que os seus projetos de vida se mostrem um caminho relevante para avanços nos estudos sobre projetos de vida e educação, trazendo indícios para ações educacionais voltadas à formação integral no contexto brasileiro.

## **Projetos de vida de adultos emergentes**

Os projetos de vida são uma intenção estável, que motiva, organiza e dá sentido à vida, apresentando um componente de auto-transcendência explícito em um desejo de se conectar com o outro e/ou impactar o mundo (Damon; Menon; Bronk, 2003). Sendo um princípio organizativo de ordem psicológica constituído ao longo da vida, possibilita às pessoas uma visão sobre seu futuro de forma coerente e significativa em relação à vida presente e à sua história (Koshy; Mariano, 2011).

Bronk (2014) sinaliza a presença de três dimensões na composição dos projetos de vida: o direcionamento a objetivos (intenções), o compromisso para atingir tais objetivos e o significado pessoal que tais objetivos ecoam na constituição identitária do sujeito. Não é um consenso, mas grande parte dos estudos na área, como sugere a autora, incluem a necessidade de se conectar com e/ou impactar o mundo além de si (*the beyond-the-self dimension*). Os projetos de vida derivam e conectam-se em diferentes campos da vida – o pessoal, o social e o profissional (Araújo; Arantes; Pinheiro, 2020), assumindo caminhos tortuosos a partir das possibilidades sociais e culturais para a sua realização. Assim, entende-se que existe um intercâmbio e uma retroalimentação entre projetos de vida individuais e coletivos.

Claro está que o processo de construção de projetos de vida está imbricado no de constituição identitária (Bronk, 2011), logo

que são processos correlatos e têm por base as crenças, valores e objetivos do sujeito. A articulação entre identidade e projetos de vida provém de um processo complexo, multidimensional e dinâmico (Arantes; Pinheiro, 2021). Com as mudanças sociais que têm alargado a transição para a idade adulta, tal processo torna-se bastante evidente na adultez emergente, em que o sujeito passa a descentrar-se mais de si para enxergar o horizonte de possibilidades e papéis sociais (Erikson, 1972).

Segundo Arnett (2007, 2014), o período da adultez emergente caracteriza-se por cinco aspectos-chave: (i) exploração da identidade – refere-se à oportunidade de jovens vivenciarem a exploração da identidade por um período estendido nas esferas afetiva, profissional e educacional; (ii) instabilidade – anda lado a lado com a exploração das diversas oportunidades provenientes do processo de construção da identidade, o que leva a revisões constantes dos planos afetivos/amorosos, profissionais, educacionais e de habitação própria; (iii) foco em si mesmo – permite aos jovens terem autonomia e liberdade de tomarem decisões em suas vidas devido às poucas obrigações e deveres sociais com os outros (por exemplo, ainda não constituíram família, não terem filhos, tampouco emprego estável); (iv) ambivalência – um marcador subjetivo referente à dificuldade dos adultos emergentes se sentirem inteiramente adultos ou adolescentes, ocasionado pelo *status* de relativa liberdade que alcançaram e contínua dependência financeira; (v) possibilidades/otimismo – caracterizada pela esperança de que conseguirão conquistar a vida que almejam (otimismo e esperança), aliado à oportunidade desta fase de estabelecerem uma identidade e buscarem a vida que desejam.

As características deste período da vida, considerando a diversidade de experiências e modos de viver dos adultos emergentes, em variados contextos culturais e socioeconômicos, favorecem a constituição identitária, pela sua exploração em diferentes situações sociais e pelo comprometimento com quem se é, – seus valores, princípios e crenças – levando o sujeito a compreender o seu papel no mundo (Marcia, 1967; Erikson, 1972). Consequentemente, ao

desenvolver um senso duradouro de quem são, os adultos emergentes muitas vezes refletem simultaneamente sobre os papéis que esperam desempenhar e os objetivos pessoalmente significativos que esperam alcançar, o que os leva a desenvolver seus projetos de vida. Assim, como assumem Hill e Burrow (2012), a identidade e os projetos de vida são construtos que se retroalimentam e representam um marcador importante para a transição à vida adulta.

Côté (2002) sugere que a plena constituição identitária torna-se um recurso importante para a vida nas sociedades pós-industriais da atualidade. O autor aponta que os indivíduos com uma noção clara de quem são e do que esperam realizar na vida são mais capazes de compreender e dar sentido ao mundo que os rodeia. O conceito de capital de identidade, segundo o autor, segue a crença de Erikson (1972) de que um senso coerente de identidade se opera pela agência do sujeito, ou seja, pelo seu envolvimento em uma interação intencional com o ambiente social. Assim, a construção de projetos de vida, especialmente os que levam o sujeito a desejar impactar o mundo em que se insere, fortalece a identidade do sujeito e o leva a direcionar tempo, energia e esforço em direção à transformação social (Burrow; Hill, 2011).

## **Práticas educacionais e suas implicações para os projetos de vida**

As experiências educacionais ao longo da vida revelam-se muito importantes para a construção de projetos de vida, por constituírem momentos de interação com o outro e com o mundo. Como sinalizam Malin *et al.* (2013), as interações que os sujeitos estabelecem com os contextos de sua vivência são preponderantes para o desenvolvimento de suas intenções futuras, uma vez que se baseiam em normas sociais para traçar objetivos e avaliar seu próprio sucesso (ou fracasso) em alcançá-los. Além disso, para que haja um direcionamento significativo, é necessário o engajamento no e com os contextos socioculturais, para que haja a manifestação do compromisso do sujeito com o seu projeto de vida (Bronk, 2011).

Entendemos que as práticas educativas pelas quais os adultos emergentes passaram ou participam dividem-se em duas frentes distintas, mas complementares. A primeira são as práticas escolares, que acontecem nas instituições de ensino e são regulamentadas pela Constituição Federal de 1988, e a segunda, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Ambas constituem uma atividade obrigatória para crianças e adolescentes em idade de escolarização básica e opcional para o ensino superior, apresentando como características a padronização de acordo com os critérios de sequenciamento, a periodicidade definida, a progressão hierárquica entre os níveis de ensino e a certificação reconhecida oficialmente. A educação escolar é dever do Estado e instrumento para execução de políticas públicas de inclusão social e redução de desigualdades.

Já as práticas educacionais sociais, populares e comunitárias são oriundas dos movimentos sociais e populares, portanto, comprometidas com os saberes e cultura de cada povo e com a sua transformação social (Silva, 2016). Elas visam ampliar a experiência formativa por meio da formação artística, esportiva, cultural, cidadã e laboral, para favorecer a melhoria das condições de vida e das relações humanas e sociais. Têm como características a flexibilidade, o público diversificado, a intergeracionalidade e a realização em espaços diversos (por movimentos, instituições e organizações sociais, Estado e sociedade civil), com recursos públicos e/ou privados.

Com a introdução do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras, mediante a Reforma (Lei 13.415/2017) que alterou a LDB, vemos um movimento de incorporação de práticas educativas diversificadas na educação básica por meio de Itinerários Formativos para atender à formação integral do sujeito, na tentativa de aproximar o jovem das atividades escolares formais. Como normativa balizar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, estabelece o projeto de vida como centro dessa formação integral para que a escola “ganhe sentido” para o jovem, que poderia passar a vê-la como “um impulsionador dos seus sonhos e desejos, podendo reduzir índices de abandono e evasão escolares” (Brasil, 2017, p.

06). O projeto de vida passa a ser tanto um componente curricular quanto uma competência a ser trabalhada ao longo da educação básica, estando atrelada ao mundo do trabalho conforme exposto na Competência Geral de número seis:

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (Brasil, 2017, p. 09)

Muito embora defendamos que os projetos de vida sejam alvo de ações intencionais da escola, reconhecemos que a articulação mais estreita com o mundo do trabalho e a ênfase no protagonismo do estudante, críticas já desenhadas por diversos estudos, como o de Alves e Oliveira (2020), podem traçar caminhos contrários ao conceito de projetos de vida tal como cunhamos em nossa trajetória de pesquisas iniciada muito antes da inserção deste conceito na BNCC. Parece-nos que o caminho preconizado pelas iniciativas governamentais é de a escola ir ao encontro de projetos de vida já existentes nos jovens, e não o de refletir sobre as possibilidades de construção dessa força psicológica que motiva e dá sentido à vida a partir da ampliação de horizontes acadêmicos e sociais ou do engajamento em atividades significativas.

Com base nas pesquisas que estudam a relação entre projetos de vida e escola, percebe-se que esta relação não é absolutamente direta (Bronk, 2014). Em estudo anterior (Pinheiro; Ochiai, 2021), observou-se que os jovens de Ensino Médio participantes percebiam as atividades escolares como sendo pouco significativas às intenções futuras, tornando a escola uma rotina a ser cumprida e, no caso de alguns, até um empecilho ou parte dos obstáculos enfrentados cotidianamente. Percebe-se, como salientam Klein e Arantes (2016), que os jovens, em geral, atribuem significados positivos às suas experiências escolares, com vistas à construção de projetos de

vida. Nas representações dos jovens, a escola comparece como espaço importante em suas vidas, recebendo a projeção de sentimentos positivos, que culminam em uma visão otimista de sua formação. Contudo, as representações dos jovens sobre a escola não trazem uma valorização da formação em si, mas uma visão da escola como de utilidade futura, na maior parte das vezes, vinculada ao mundo de trabalho (Arantes; Pinheiro; Gomes, 2019).

Outros estudos que abordam intervenções na escola (Malin, 2018; Danza, 2019) trazem indicações importantes de que um ambiente acolhedor, que possibilita que os estudantes tenham voz e exerçam sua autonomia, assim como promove o conhecimento e a interação por meio de projetos conectados com suas vidas e com a comunidade, favorece a construção de projetos de vida com o desejo de impactar positivamente a sociedade. Da mesma forma, há indícios de que os estudantes com projetos de vida para além de si mesmos são mais propensos a relatar que seu trabalho escolar é pessoalmente significativo (Yeager; Bundick, 2009). Portanto, embora as experiências escolares não sejam necessariamente percebidas como significativas para a construção de projetos de vida, elas possuem grande potencial para sê-lo se trazem a oportunidade de destinar espaços e tempos de reflexão e ação dos jovens sobre seus desejos, suas habilidades, assim como informações sobre o contexto social no qual se inserem e sobre as perspectivas futuras que nutrem em relação às possibilidades contextuais.

Para além das práticas escolares, o envolvimento em práticas sociais, comunitárias e populares também pode trazer implicações para a construção de projetos de vida (Bronk, 2012). Muitas dessas atividades, como os serviços comunitários, as artes e os contextos religiosos, fortalecem-se por reunir grupos de jovens em torno de interesses comuns. Contudo, como aponta Bronk (2014), pode-se intuitivamente entender que não apenas essas atividades atraem as pessoas que se interessam por elas, mas também podem oferecer possibilidades de engajamento que sejam significativas e favoreçam a construção de projetos de vida. Ainda se faz necessário promover estudos para avan-

çar na compreensão do papel dessas atividades nos projetos de vida, um dos pontos que o presente trabalho deseja discutir.

## **Delineamento da pesquisa**

De forma a contribuir para a compreensão sobre práticas educacionais que possibilitaram a formação integral e, em consequência, contribuíram (ou não) para a construção e desenvolvimento de projetos de vida, realizamos uma pesquisa transversal descritiva com 176 adultos emergentes<sup>4</sup>.

Os participantes da pesquisa tinham entre 18 e 25 anos e residiam na grande São Paulo (93%) no momento da coleta de dados. A maioria se identificou com o gênero feminino (57%), sendo que dois participantes preencheram a opção *Outros*. Em relação à idade, 60% tinham até 20 anos. Metade dos participantes se autodeclarou como brancos, 24% como pardos, 22% negros, 3% amarelos e menos de 1% indígena. No Ensino Médio, 67% dos participantes frequentou a escola pública e 60% ingressou no Ensino Superior (público e privado).

Foi registrado um alto índice de participantes inseridos no mercado de trabalho formal, 38% eram estagiários, 37% declararam trabalhar com registro em carteira de trabalho e apenas 14% não exerciam atividade remunerada. No que se refere à classe socioeconômica, 27% pertencem às classes A – B1 (com renda familiar mensal acima de R\$11.000,00), 47% são das classes B2 – C1 (renda entre R\$3.000,00 e R\$11.000,00) e 26% estão nas classes C2 – D-E (renda mensal abaixo de R\$3.000,00).<sup>5</sup>

O instrumento utilizado foi um questionário que ficou disponível em uma plataforma online, no período de fevereiro de 2021 a agosto de 2022. O link foi direcionado via redes sociais e/ou aplicativos de mensagens aos participantes que se enquadraram nos critérios de participação – ter entre 18 e 25 anos e ter concluído os estudos na

---

4. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), nº 88887.503668/2020-00.

5. O Critério de Classificação Econômica Brasil foi utilizado para a identificação das classes socioeconômicas (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2021).

educação básica – e que aceitaram responder ao instrumento voluntariamente. O instrumento recolheu uma variedade de dados demográficos (relacionados a gênero, cor, idade, estado civil, deficiência, situação de moradia, renda, trabalho e escolarização) e socioeconômicos (com base na posse de bens no domicílio e contratação de serviços domésticos) para compor o perfil do grupo. A última parte focou nas práticas educativas vivenciadas durante a escolarização e em outros espaços de educação e convívio, assim como na identificação dos projetos de vida<sup>6</sup> dos participantes, por meio de perguntas que versaram sobre a rotina, valores, biografia, objetivos de vida, legado e experiências educativas que contribuíram para os projetos de vida.

Os dados foram coletados seguindo as normas éticas para pesquisas com seres humanos de acordo com a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, sob o registro nº 46750820.7.0000.5391.

Para a análise de dados, primeiramente, foi utilizada a Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (Moreno Marimón *et al.*, 1999), que possibilitou, de forma qualitativa, a identificação da organização do pensamento dos participantes nas respostas às perguntas abertas relacionadas aos projetos de vida, permitindo o agrupamento dos participantes de acordo com as dimensões do projeto de vida – (a) engajamento, (b) projeção para o futuro e (c) intenções significativas de impactar o mundo além de si. Posteriormente, foram analisadas estatisticamente as variáveis referentes ao acesso às práticas educativas ao longo da vida que demonstraram relações com os projetos de vida.

## **Projetos de vida dos adultos emergentes: resultados da pesquisa**

Iniciaremos com a descrição dos modelos organizadores do pensamento elaborados pelos participantes da pesquisa. Os mode-

---

6. As perguntas específicas sobre os projetos de vida foram baseadas no *Youth Purpose Interview* (Andrews *et al.*, 2006).

los detalhados a seguir identificam, além das dimensões dos projetos de vida presentes na organização do pensamento dos participantes, como também as práticas educativas contribuíram para o desenvolvimento pessoal e a construção do projeto de vida.

### ***Modelo 1: Projeções normativas, focadas no presente***

35 participantes aplicaram o modelo 1, caracterizado por respostas sucintas que apresentam poucos elementos e significados atribuídos, assim como pela ausência de conexão entre os elementos destacados. O mote desse modelo é o foco no presente, pois os participantes estão centrados em seus relacionamentos interpessoais (com a família e amigos) e no bem-estar pessoal. Os participantes não demonstraram engajamento e intenções significativas de impactar o mundo, pois suas ações e a forma como significam seus relacionamentos são autocentradas.

[sobre a rotina] *A minha vida no momento, graças a Deus, vai bem Não tenho do que reclamar, temos saúde e isso já é tudo. Não sou muito de sair, gosto de passar o tempo com meus pais e meus sobrinhos. Minha rotina durante a semana é estudar e trabalhar e nos finais de semana descansar e passar um tempo com a Família. [sobre as coisas importantes] Minha família sempre foi importante pra mim, são minha base, a minha saúde porque é essencial e meu trabalho porque é uma forma de conseguir conquistar os meus objetivos.* (protocolo nº 136, feminino, 22 anos)

Quando explicitadas, as projeções para o futuro são amplas, relacionadas à construção da própria família (ex.: casar, ter filhos) e significadas pelo desejo de ser feliz e ter uma vida tranquila. Os participantes demonstram, com alguma frequência, não terem planos definidos e se sentirem perdidos em relação ao futuro que almejam para si.

[sobre o projeto de vida] *Sinto que não há projetos em minha vida, ando sem perspectiva de futuro e bem desorientada quanto a isso.* (protocolo nº174, feminino, 23 anos)

[sobre o projeto de vida] *Para mim projeto de vida é o jeito que eu quero viver a minha vida, que é ter minha própria casa com meu namorado.*

[sobre os planos para o futuro] *meu plano é ter minha própria casa com meu namorado, feliz principalmente, com condições de uma vida estável trabalhando com o que eu amo.*  
(protocolo nº12, feminino, 18 anos)

O elemento “religiosidade” compareceu como componente a mais na dinâmica de pensamento de 3 participantes. Sem estabelecer relação com os outros elementos, a religião é significada como algo que inspira, motiva e guia os relacionamentos e acontecimentos da vida, mas não é algo que orienta planos para o futuro.

[sobre os planos para o futuro] *Estar dentro dos propósitos que Deus tem pra minha vida, ter uma estabilidade financeira e com minha família construída (casamento e filhos).*

[sobre o projeto de vida] *Um projeto de vida é o planejamento de uma linha a ser traçada com metas no âmbito espiritual, familiar, profissional, entre outros. Metas essas com o objetivo de trazer realização pessoal.* (protocolo nº42, feminino, 25 anos)

Sobre a percepção em relação à contribuição das práticas educativas para os projetos de vida, verifica-se a ausência de participação em atividades para além daquelas promovidas nos ambientes escolares. Ou então, quando são relatadas não indicam a relação entre as atividades que participaram e o projeto de vida. Com exceção das 3 participantes que apresentaram o elemento religiosidade, pois elas destacam a importância dos grupos religiosos.

[sobre as experiências educativas] *Não houve muito impacto no meu projeto de vida. Pois não há correlação com o que almejo.* (protocolo nº167, masculino, 18 anos)

[sobre as experiências educativas] *A participação no grupo artístico foi importante para eu me tornar mais desenvolvida,*

*proporcionando mais diversão com algo que eu realmente gostava e via que era boa. O grupo religioso tem influência até hoje, em várias áreas da minha vida, pois é o que motiva minhas atitudes e me faz querer ser alguém melhor.* (protocolo nº 60, feminino, 19 anos)

## ***Modelo 2: Exploração identitária***

Os três participantes que aplicaram este modelo demonstraram estar vivendo um processo de exploração identitária nos âmbitos pessoal e profissional, mobilizando diversos elementos e significados cognitivos e afetivos. Não demonstraram engajamento e intenções significativas de impactar o mundo, pois estão focados no seu próprio desenvolvimento. No geral, sentem-se confusos ou em dúvida em relação ao futuro, pois estão em momento de reposicionamento das suas crenças, valores e desejos para o futuro.

[sobre o projeto de vida] *Acredito que projetos de vida são objetivos claros que traçamos em nossas vidas, e que tenham um significado muito grande para nós mesmos. Sinto que o único objetivo que tenho hoje e considero muito significativo, é o autoconhecimento. O que me motiva em direção a isso é a crença que a partir do momento em que temos conhecimento de quem somos, conseguimos encarar e viver muito melhor com o mundo exterior.*

[sobre os planos para o futuro] *Nos próximos 5 anos pretendo morar sozinho, investir no meu aprimoramento como ser humano, e me aproximar de religiões e filosofias orientais como o budismo e o yoga. Acredito que caminho bem pra conquistar esses objetivos. Não faço ideia do que desejo pro futuro distante, apenas manter meus objetivos dos próximos 5 anos.* (protocolo nº 11, masculino, 23 anos)

Para esse grupo, há uma percepção de que as diversas atividades (por exemplo, música, teatro, idiomas, esportes) que participaram ao longo da sua formação, pessoas de referência e o compromisso

religioso contribuíram para a formação dos valores pessoais e consequentemente do projeto de vida.

[sobre as experiências educativas] *Na minha visão, todas contribuíram para o meu crescimento, pois muitas das vezes consegui adquirir um ensinamento de vida, amadurecimento, fortalecimento da minha fé, autoconfiança e principalmente me ajuda a exercer algo que gosto, que é a empatia, contribuindo de maneira positiva para o meu projeto de vida.* (protocolo nº 171, feminino, 19 anos)

### ***Modelo 3: Intenções idealizadas***

Integram esse modelo 34 participantes que apresentaram estar focados em si mesmos, demonstrando engajamento em atividades no presente e expressando o desejo de melhorar sua situação de vida. Os questionários apresentam respostas sucintas, com elementos pouco integrados e significados superficiais em relação aos elementos abstraídos.

A carreira profissional é um elemento central deste modelo de organização do pensamento, no entanto aparece de forma idealizada e seu principal significado é proporcionar estabilidade financeira.

[sobre os planos para o futuro] *Não possuo planos concretos, mas espero ter estabilidade no trabalho, com uma boa renda fazendo o que gosto, viajando e aproveitando a vida.* (protocolo nº20, feminino, 20 anos)

[sobre os planos para o futuro] *Nos próximos 5 anos eu planejo já estar com o meu próprio carro e com um emprego bom e estável, já para um futuro distante eu planejo ter o meu próprio negócio, eu gosto muito de cortar cabelo, então gostaria de ter a minha própria barbearia.* (protocolo nº44, masculino, 18 anos)

As atividades que desenvolvem não correspondem com suas intenções futuras e a dimensão além de si apresenta-se frágil, pois não demonstram interesse em impactar os outros a partir de suas

ações. As projeções de futuro em relação aos estudos e trabalho são autocentradas, passando a ideia de progressão natural da vida e de aquisição de bens materiais, que envolvem estudar, trabalhar, viajar, ter um carro, uma casa e casar.

[sobre os planos para o futuro] *Tenho várias metas, mas a primeira é conseguir minha casa própria e conseguir ter uma vida estável sem preocupações.* (protocolo n°23, feminino, 24 anos)  
[sobre o projeto de vida] *Um projeto de vida é planejar a sua vida detalhadamente, tanto na carreira como na vida pessoal. Eu tenho mais de um projeto de vida, planejo me casar e ter filhos, planejo ter um emprego bom e crescer em uma empresa boa, planejo me aposentar mais cedo e viver uma vida mais simples longe da cidade grande.* (protocolo n° 44, masculino, 18 anos)

A conquista de bens materiais e, conseqüentemente, o que consideram ter uma boa situação de vida está relacionada com a estabilidade financeira que almejam.

As práticas educativas são relatadas de forma ampla. Não são estabelecidas relações entre as oportunidades de formação que tiveram acesso com seus objetivos, valores e projetos de vida.

[sobre as experiências educativas] *Não acredito que tenham contribuído exatamente.. mas que serviram de experiência e é importante viver algumas dessas opções pelo menos uma vez.* (protocolo n° 109, outro, 18 anos)

#### ***Modelo 4: Projeto de vida autocentrado***

Este é o modelo que reúne o maior número de participantes, 68 no total. A principal característica deste modelo é que os elementos trabalho e estudos são elementos com significados conectados que norteiam as conquistas que almejam para o seu futuro.

Os participantes demonstram estar engajados no presente, possuem um plano normativo para o futuro com intenções autocentradas, sem considerar explicitamente a dimensão além de si.

O detalhamento dos passos que precisam seguir para realizar seus planos envolve: ingressar na faculdade, formar-se, fazer pós-graduação, conseguir um emprego na sua área, ser efetivado no estágio, conquistar independência financeira e ter uma vida melhor, ser um profissional exemplar, excelente, dedicado, humilde e que tem paixão pelo que faz, ser bem sucedido.

[sobre os planos para o futuro] *Daqui a cinco anos espero estar finalizando meu segundo curso de engenharia, ter me aprimorado em AutoCAD e outras ferramentas de projetos mecânicos e arquitetônicos. Que meu inglês seja nível fluente. E o principal, conseguir ser designer mecânica da Mercedes-AMG, como dito anteriormente, almejo trabalhar com F1. Às vezes sinto que vou conseguir realizar todos eles, e que vai ser tudo perfeito e as mil maravilhas, e em outros momentos sinto medo e decepção, antecipada, por achar que isso não passa apenas de sonhos que não vão se realizar.*  
[sobre os planos para o futuro] *Acho que no momento só tenho um projeto de vida, ligado a minha futura profissão.*  
(protocolo nº 83, feminino, 22 anos)

Verificou-se que 14 participantes incluíram a família como um elemento junto ao trabalho e estudos, apresentando a preocupação em dar um tipo de suporte para a família a partir do seu desenvolvimento profissional. Fica evidente que as intenções para o futuro e o engajamento no presente são direcionadas para a garantia do bem-estar material e financeiro da família.

[sobre os planos para o futuro] *Quero evoluir profissionalmente para aumentar a renda da minha família, comprar uma casa e dar uma boa educação para minha filha. Quero fazer pós-graduação em finanças, aprender mais alguns idiomas e construir uma carreira sólida.*

[sobre o projeto de vida] *Meus objetivos são simples: cuidar da minha família, crescer como pessoa e construir um patrimônio. Meu projeto para isso é fazer o meu melhor agora, no presente,*

*aproveitando as oportunidades que surgem e que me aproximam desses objetivos.* (protocolo nº 9, masculino, 22 anos)

Para este grupo, as mais variadas práticas educativas vivenciadas na escola e em outros espaços de educação são consideradas importantes, por terem ajudado a formar seus valores, a desenvolver habilidades relacionais e moldaram sua visão de mundo.

[sobre as experiências educativas] *Estudar e ter contato com certos tipos de experiências nos trazem um conhecimento muitas vezes de fora da nossa bolha social e que nos faz perceber o mundo de outras formas. Me fez muitas vezes sair da minha zona de conforto e me deparar com situações desafiadoras, que me fizeram refletir nos lugares que frequentava e nas escolhas que precisava fazer dali pra frente.* (protocolo nº 112, feminino, 19 anos)

### ***Modelo 5: Projeto de vida com a dimensão além de si em estágio inicial***

Os 15 participantes deste modelo demonstraram o interesse em contribuir com o mundo para além de si, seja nas ações que já desenvolvem ou na projeção das ações futuras, mas essa característica não se constitui como elemento central da organização do pensamento.

Dessa forma, o engajamento no presente e as intenções significativas evidenciam a existência de um sentido ético em seus projetos de vida, mas ainda é apresentado de forma ampla e embrionária, sem conexão com outras dimensões destacadas por eles.

Os elementos estudo e trabalho são os mais relevantes, sendo tidos como meio para retribuir suas famílias e ajudar a melhorar suas condições. Assim como, são trazidos como a forma que desejam impactar a vida de outras pessoas e de contribuir para a sociedade no geral.

[sobre o projeto de vida] *Projeto de vida para mim é uma projeção dos planos que tenho para minha vida. Tenho projeto de fazer intercâmbio, como projeto de vida, além de me tornar*

*referência na minha área de pesquisa. Sinto que ainda estou no começo com a trajetória do meu projeto de vida.* (protocolo nº 13, masculino, 25 anos)

Outra característica fundamental desses participantes está relacionada à sua participação social, o envolvimento em ações coletivas e voluntárias em diversos âmbitos (por exemplo, movimentos sociais e estudantis, cursinhos populares, campanhas de castração de animais, ações voluntárias na igreja, movimentos de moradia, entre outros) está na maioria dos casos vinculada à área de formação dos participantes, ou então, foi o fator que despertou interesse e os levou a optar por suas escolhas profissionais.

[sobre as experiências educativas] *Acredito que a experiência que mais contribuiu para o meu projeto de vida foi o trabalho voluntário. Sempre estudei com bolsa em escolas particulares e principalmente durante a Ed. Infantil e Fund. I me relacionei com crianças de altíssimo poder aquisitivo e cuja realidade era bastante distinta da minha, entretanto, meus pais foram melhorando de vida e cheguei ao final do F2 com uma vida sem luxos, mas muito privilegiada. O trabalho voluntário foi o momento em que sai da bolha em que me formei e vi a desigualdade, os preconceitos que permeiam a nossa sociedade, o que foi extremamente incômodo para mim. E, como em diversas situações incômodas, saí dessa experiência com um entendimento muito mais claro a respeito do país em que vivo e quais contribuições gostaria de dar. Acredito ter sido aí o motivo da minha decisão de me tornar professora, já que era um projeto com crianças.* (protocolo nº 16, feminino, 21 anos)

[sobre as experiências educativas] *Participar de cursinhos populares, assim como ainda participo, contribuiu em muito para a minha formação como pessoa, porque entrei num cursinho popular depois de ter sido aceito na universidade, porque penso que meu projeto de vida está voltado a algo comunitário, como se meu cérebro dissesse “você passou, mas e agora?”*, en-

*fim, o conhecimento faz toda a diferença na vida das pessoas, e quando o meio ao meu redor muda para melhor, minha vida melhora também.* (protocolo nº 34, masculino, 18 anos)

### ***Modelo 6: Projeto de vida com a dimensão além de si***

Este modelo reúne 20 participantes que demonstraram como características principais a complexidade na dinâmica de pensamento e integração entre elementos e significados atribuídos aos seus projetos de vida.

Para este grupo, estudos-trabalho-carreira-religião são elementos centrais que mobilizam suas ações no presente e orientam seus objetivos, além de serem a via pela qual vislumbram impactar a vida das outras pessoas e a sociedade mais ampla. É preciso destacar que, para sete participantes, a religiosidade agrega uma camada a mais para as motivações e ações altruístas que desenvolvem.

Os elementos são significados positivamente, comumente indicados como sendo atividades que despertam prazer e contêm uma visão de que conseguirão mudar o mundo para melhor a partir do campo de estudos e atuação profissional.

[sobre as coisas que considera importantes em sua vida]  
*Minha formação acadêmica pra mim é uma prioridade porque me sinto muito realizada como pessoa quando estou em contato com conhecimentos que me interessam. Além disso, tenho muito desejo de um dia seguir carreira acadêmica. Apesar desse desejo meu, no momento acho importante também estar inserida no mercado de trabalho. Na minha história familiar, não tive muitas referências nesse sentido, além de não estar em uma posição mega privilegiada (tenho uma vida bastante confortável atualmente, mas não parto das camadas mais privilegiadas da sociedade). Pra mim, estar em contato com as coisas que acredito politicamente e eticamente é muito importante. Acho essencial fazer parte de projetos coletivos maiores, para além de minha vida única e individual.* (protocolo nº 175, feminino, 21 anos)

O engajamento social e político ativo ou envolvimento religioso fazem parte de um círculo que se retroalimenta, em que as experiências que tiveram no passado no ambiente escolar e/ou em outros espaços de educação foram propulsoras do engajamento no presente, ao possibilitar maior compreensão sobre os desafios da sociedade. Este engajamento, por sua vez, motiva e mobiliza o desejo de dar continuidade e ampliar o impacto dessas ações por meio do campo de atuação.

Com relação às práticas educativas, destaca-se o fato de que estes participantes se envolveram ao longo da sua formação em uma ampla gama de atividades (artísticas, esportivas, idiomas, religiosas e socioeducativas) para além da educação escolar. Apresentam ainda outras características que os difere do restante da amostra, visto que a maioria ingressou no ensino superior (em alguns casos já cursam a pós-graduação) e teve a participação ativa em causas de interesse coletivo. São relatadas diversas atividades – trabalho voluntário, envolvimento em movimentos sociais (estudantis, gênero e sexualidade), atividades artísticas, grupos religiosos – que ocorrem em ambientes diversos (ongs, cursinhos populares, igrejas, grupos de jovens, associações de moradores, associações estudantis, entre outros) e estão diretamente relacionadas com o projeto de vida.

[sobre as experiências educativas] *Do que tive contato até então, duas experiências me marcaram bastante positivamente e me deram mais autonomia, repertório, confiança e também senso de coletividade: o movimento estudantil universitário e estar alinhada em discussões e projetos políticos. Através disso, pude perceber que tenho muito forte dentro de mim um senso de justiça, equidade, e desejo de transformação social. A partir disso, entendi quais lugares/laços podem serem somadas ao meu projeto de vida. Quando me voltei para a procura de estágios, por exemplo, dei prioridade para o terceiro setor, onde me sinto mais confortável de estar e contribuir diariamente.* (protocolo nº 175, feminino, 21 anos)

### ***Modelo 7: Projeto de vida em isolamento***

Houve a necessidade de criar este modelo, pois um participante do gênero masculino, com 20 anos de idade, apresentou uma dinâmica de pensamento que se diferenciou dos demais modelos apresentados anteriormente.

Neste caso, as respostas ao questionário, apesar de serem sucintas e trazerem poucos significados aos elementos destacados, expressam elementos autocentrados que indicam o prazer em viver sem responsabilidades ou obrigações e estavam permeadas por uma aversão às relações interpessoais.

[sobre si mesmo] *Um homem que vive pensando como a solidude deve ser agradável.*

[sobre as coisas que considera importante] *Saúde sempre é bem vinda e contribui para o nosso bem estar. Solitude porque adoro viver sem responsabilidade de muita obrigação e liberdade é uma coisa que jamais vou abrir mão.*

[sobre si mesmo] *Já faz dois anos que eu concluí o ensino médio e até agora não sei o que vou fazer da vida.*

[sobre os planos para o futuro] *No próximo 5 anos pretendo ter construído minha casa e já ter uma estabilidade financeira e emocional, e nos próximos 10 anos pretendo estar morando no interior de uma cidade do estado do Paraná.*

[sobre o projeto de vida] *Meu projeto de vida é ter uma estabilidade financeira e emocional, adotar hábitos alimentares, prática de exercícios físicos, viver longe da sociedade e não ter filhos e esposa. (protocolo nº 36, masculino, 20 anos)*

Outro aspecto que merece ser apontado é a trajetória escolar, marcada por abandono, reprovação e por uma baixa participação nas atividades escolares, assim como por uma ausência de participação em atividades para além do contexto escolar e baixo índice de engajamento social e político. Associado a isso, destaca-se que a inserção no mercado de trabalho se deu de forma precoce, antes dos

14 anos de idade, e no momento da pesquisa o participante estava desempregado e procurando recolocação profissional.

## **Projetos de vida dos adultos emergentes e práticas educativas: inter-relacionando os dados**

A partir dos dados qualitativos, destacamos as percepções dos participantes em relação à contribuição das práticas educativas para os projetos de vida.

<b>Modelo</b>	<b>Contribuição das práticas educativas</b>	<b>%</b>
1. Projeções normativas, focadas no presente	Práticas educativas são ausentes ou não têm relação com o projeto de vida.	19,9%
2. Exploração identitária	Contato com pessoas inspiradoras ou comprometimento religioso foram importantes para o projeto de vida.	1,7%
3. Intenções idealizadas	Percepção ampla sobre o impacto das práticas educativas no projeto de vida.	19,3%
4. Projeto de vida autocentrado	Atividades ajudaram a formar uma visão de mundo, apoiando a construção do projeto de vida.	38,6%
5. Projeto de vida com a dimensão além de si em estágio inicial	Experiências educativas significativas em movimentos sociais e trabalho voluntário.	8,5%
6. Projeto de vida com a dimensão além de si	Envolvimento com movimentos sociais, trabalho voluntário, atividades artísticas e grupos religiosos estão relacionados com o projeto de vida.	11,4%
7. Projeto de vida em isolamento	Práticas educativas são ausentes.	0,6%

**Tabela 1. Distribuição dos participantes por modelo organizador do pensamento e práticas educativas**

Fonte: Elaborada pelas autoras (2023).

Neste estudo, 41% dos adultos emergentes apresentaram projetos de vida focados no presente com intenções autocentradas (conforme verificado nos modelos 1, 2 e 3). Todavia, o fato de 20% dos projetos contemplarem a dimensão além de si (modelos 5 e 6) merece destaque, pois geralmente as pesquisas sobre jovens do Ensino Médio apresentam índices mais reduzidos acerca da presença desta dimensão nos projetos de vida. Arantes e Pinheiro (2021), por exemplo, ao analisar pesquisas realizadas com 560 jovens brasileiros com idade entre 15 e 19 anos, identificaram que apenas 4% apresentaram em seus projetos de vida metas e engajamentos baseados no compromisso com questões sociais. Tais achados nos levam à compreensão que a intencionalidade e engajamento dos projetos de vida incorporam novas nuances durante a adultez emergente e evoluem ao longo da vida (Bronk, 2014).

Os dados qualitativos demonstram que os modelos organizadores do pensamento mais complexos, articulando aspectos pessoais, sociais e profissionais com uma evidente direção significativa em relação ao futuro, incluem a percepção mais clara de quais práticas educativas impulsionaram seus projetos de vida (modelos 4, 5 e 6). Dentre as práticas mencionadas, chama a atenção a diferenciação entre o modelo 4 e os modelos 5 e 6. Enquanto no modelo 4, com projetos de vida autocentrados, as práticas educativas são vistas como contribuidoras para a formação integral, apoiando os sujeitos a serem e a estarem no mundo, nos modelos 5 e 6 há uma ênfase às atividades de cunho social, realizadas por meio do voluntariado e da atuação em movimentos sociais e religiosos. Considerando que esses modelos explicitam uma clara dimensão de desejo de impactar o mundo além de si, esses dados trazem indicações de que tais atividades, na educação dentro e fora da escola, podem levar os sujeitos a impactar positivamente a sociedade (Damon, 2009; Bronk, 2011).

Destaca-se também que, em grande parte das respostas dos participantes, a escola e outras atividades formativas recebem uma avaliação positiva, excetuando os modelos 1 e 7, o que confirma os dados de Klein e Arantes (2016). Porém, os participantes de-

monstram conectar de forma mais contundente as práticas sociais, comunitárias e populares aos seus projetos de vida, mencionando a escola de forma mais ampla (Arantes; Pinheiro; Gomes, 2016). Nos modelos 5 e 6, em que a dimensão para além de si está bastante evidente, verifica-se que a atuação nestas atividades proporcionou formas embrionárias de projetos de vida, por meio da compaixão e da empatia (Malin *et al.*, 2013).

Na análise estatística, a fim de pré-selecionar variáveis explicativas que tenham associação com os projetos de vida, foram realizados testes exatos de Fisher, que é indicado quando se tem observações nulas no cruzamento entre variáveis (Agregsti, 2019). Buscou-se, com isso, aprofundar a compreensão em torno da contribuição das práticas, investigando – a partir da frequência da participação em práticas educativas escolares, práticas educativas em outros contextos de educação e engajamento social – se existe alguma relação entre o acesso a tais práticas educativas e o desenvolvimento dos projetos de vida.

As práticas educativas escolares observadas versaram sobre: dedicação aos estudos, acesso à informação, à cultura e esportes, participação ativa em situações de representação estudantil, participação em campanhas de solidariedade, organização de eventos, discussão e tomada de decisões em assuntos referentes à vida escolar.

Algumas das práticas que se dão em outros contextos de educação observadas foram o estudo de outros idiomas, práticas esportivas, atividades artísticas, envolvimento em grupos religiosos e atividades socioeducativas. O engajamento social foi verificado pela participação em movimentos sociais e políticos, associações estudantis, esportivas ou de moradores, trabalho voluntário, ongs, partidos políticos, sindicatos.

No que se refere às práticas educativas escolares, a frequência de participação nas atividades que mostraram ter associação positiva com os projetos de vida foram estudar para as provas, visitar museus e frequentar exposições, participar de campeonatos esportivos e de grupos de artes. A lista das variáveis referentes às práticas escolares que são significantes se encontram na Tabela 2.

Prática	Teste exato de Fisher
	Valor-p
Estudar para provas	0,008
Visitar museus	0,061
Frequentar exposições	0,043
Participar de eventos esportivos	0,070
Grupos de arte	0,019
Disputar campeonatos esportivos	0,079

**Tabela 2. Práticas escolares significantes ao nível de 10% em relação a Projetos de vida**

Fonte: As autoras (2023).

Entende-se que a frequência sempre ou quase sempre nestas atividades possibilitou, além da aquisição de conhecimentos conceituais, a ampliação do repertório cultural e social, assim como desenvolveu habilidades importantes para os participantes deste estudo.

Apesar dos participantes não relacionarem diretamente as práticas educativas escolares aos seus projetos de vida, dado que as menções às atividades escolares se deram de forma generalizada, ao observarmos mais detidamente a relação entre “Estudar para as provas” e “Projeto de vida”, notou-se uma tendência de aumento na proporção dos participantes que indicaram que sempre ou quase sempre estudavam para as provas quando estavam na escola, a depender do nível do projeto de vida. Ou seja, é provável que aqueles que se enquadram nos modelos que contemplam maior complexidade nas dimensões do projeto de vida (por exemplo, modelos 4, 5 e 6) desfrutaram de uma trajetória escolar permeada pela dedicação aos estudos. Em relação às outras circunstâncias, essa variação entre os modelos de projeto de vida não foi perceptível.

Malin, Liaw e Remington (2019) sugerem que alunos com níveis elevados de projetos de vida são mais inclinados a identificar e utilizar os suportes disponíveis ao seu redor para potencializar o desenvolvimento dos seus projetos de vida, sendo capazes de encontrar apoio para seus objetivos por meio das conexões que estabelecem entre as atividades escolares e seus objetivos mais importantes e significativos. Desta forma, professores podem aumentar as oportunidades de desenvolvimento do projeto de vida dos alunos e o envolvimento no trabalho escolar, ajudando-os a identificar e relacionar seus objetivos de vida com as atividades escolares.

As variáveis referentes às práticas educativas em outros contextos de educação e engajamento social significantes estão listadas na Tabela 3.

Prática	Teste exato de Fisher
	Valor-p
Associações estudantis	0,087
Grupos artísticos	0,020
Grupos religiosos	<0,001
Trabalho voluntário	0,003
Movimentos identitários	0,011
Movimentos sociais	0,007

**Tabela 3. Práticas sociais e políticas significantes ao nível de 10% em relação a Projetos de vida**

Fonte: As autoras (2023).

De acordo com a tabela, o envolvimento em associações estudantis, grupos artísticos, grupos religiosos, trabalho voluntário, movimentos identitários e sociais apresentaram relações positivas com os projetos de vida.

Destaca-se que a proporção de participantes que realizam trabalho voluntário é alta, principalmente nos modelos 5 e 6, que se caracterizam pela presença da dimensão além de si. Esta tendência é mantida em relação aos movimentos identitários, sociais e associações estudantis. Estes dados corroboram as informações apresentadas na descrição dos modelos organizadores do pensamento em que o engajamento em causas sociais e coletivas está intrinsecamente relacionado com os projetos de vida dos participantes que aplicaram esses modelos.

Do mesmo modo, percebe-se que a participação em grupos religiosos é mais alta nos modelos (1 e 6) em que alguns dos participantes apresentam esse elemento como orientador do projeto de vida. Um dos fatores que ajuda a explicar o impacto do envolvimento em grupos religiosos nos projetos de vida é que, para parte considerável da amostra, a religiosidade, independente da vertente, compareceu com força na organização do pensamento dos participantes, demonstrando que desempenha um papel importante no direcionamento dos objetivos, das ações no presente e das projeções futuras. Ressalta-se que a religiosidade é tida como a base para ser e agir no mundo, de modo que o engajamento em atividades organizadas em espaços religiosos pode conduzir ao desenvolvimento de ações altruístas (por exemplo, voluntariados) e, por vezes, inspirar as dimensões pessoal, social e profissional do projeto de vida (Bronk, 2014). Por outro lado, também acontece da religiosidade ser encarada como uma força que guia os acontecimentos da vida quase que independente dos desejos e ações do sujeito, não representando dessa forma uma relação diretamente positiva para as dimensões do projeto de vida.

Outras variáveis apresentaram relação com os projetos de vida. A forte evidência de associação entre Idade e Projeto de vida (Tabela 4), leva ao entendimento de que o acúmulo de experiências vividas com o avançar da idade agrega complexidade aos projetos de vida.

Projeto	Idade								Total
	18	19	20	21	22	23	24	25	
1	14	12	2	3	2	1	0	1	35
2	0	1	1	0	0	1	0	0	3
3	12	7	4	5	2	0	2	2	34
4	10	19	16	7	8	4	2	2	68
5	5	0	1	2	1	2	0	4	15
6	1	1	1	5	4	3	3	2	20
7	0	0	1	0	0	0	0	0	1
<b>Total</b>	42	40	26	22	17	11	7	11	176

**Tabela 4. Tabela de contingência para Projeto de vida e Idade**

Fonte: As autoras (2023).

Do mesmo modo, o cruzamento entre Ensino Superior e Projeto de vida indicou que há a tendência dentre aqueles que ingressaram nesse nível de ensino de apresentarem projetos orientados para o impacto além de si (conforme verificado nos modelos 5 e 6 em que a quase totalidade dos integrantes destes modelos acessaram este nível de ensino).

Projeto	Ensino superior		Total	%
	Ingressou	Não ingressou		
1	13	22	35	19,9
2	2	1	3	1,7
3	19	15	34	19,3
4	43	25	68	38,7
5	12	3	15	8,5
6	18	2	20	11,4
7	0	1	1	0,6
<b>Total</b>	107	69	176	100,0

**Tabela 5. Tabela de contingência para Projeto de vida e Ensino superior**

Fonte: As autoras (2023).

Em uma amostra composta em grande parte por estudantes universitários de um lado e, de outro, por concluintes do Ensino Médio que almejam ingressar no Ensino Superior, o engajamento em movimentos sociais e a participação em associações estudantis despontaram como atividades importantes para a formação do sujeito e para o desenvolvimento dos seus projetos de vida, evidenciando que a vivência da adultez emergente – expressa pela extensão do tempo de dedicação aos estudos – pode ser uma oportunidade para explorar papéis sociais, desenvolver habilidades e estabelecer relações em diferentes campos de atuação (por exemplo, a representação estudantil, a participação social, o engajamento em prol de causas coletivas, entre outras), o que por consequência, expande as possibilidades dos projetos de vida.

### **Considerações finais**

O estudo apresentado neste capítulo trouxe apontamentos importantes para a análise de projetos de vida de adultos emergentes, uma faixa etária até então não explorada nas pesquisas brasileiras. A análise dos projetos de vida apresentou indícios sobre como esses participantes (20% do total) apresentam um crescente envolvimento com questões sociais e políticas, demonstrando o desejo de se conectar e impactar o mundo, embora uma boa parcela (cerca de 42%) ainda permaneça focada no presente ou com objetivos muito distantes de sua realidade.

Devemos evidenciar que o acesso a níveis mais elevados de escolarização foi de extrema importância para os adultos emergentes de nossa amostra. As vivências no ambiente universitário ampliaram e potencializaram a complexidade dos projetos de vida. Do mesmo modo, a oportunidade de desfrutar de uma variedade de práticas, em diversos espaços de educação, durante o processo de escolarização foi impactante para o desenvolvimento do projeto de vida dos participantes deste estudo. Ainda assim, parece-nos ser possível afirmar, diante dos dados apresentados, que as práticas edu-

cativas fora do contexto escolar, como voluntariado, envolvimento em movimentos sociais e grupos religiosos foram mais as que mais estabeleceram relação positiva com o projeto de vida dos adultos emergentes, propiciando o amplo exercício da cidadania frente às demandas da sociedade.

Dentre as práticas educativas que se deram no contexto escolar, destacam-se aquelas que desenvolveram hábitos culturais (frequentar exposições, visitar museus, participar de atividades artísticas) e promoveram a aquisição de conhecimentos e habilidades (estudar para as provas, participar de campeonatos esportivos) importantes para o desenvolvimento integral.

Defendemos que o reconhecimento de como as práticas educativas contribuem para a formação dos sujeitos e para o desenvolvimento de projetos de vida é necessário para o delineamento de propostas formativas que tenham como foco enfrentar os desafios que envolvem o desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens. Em um país como o Brasil, em que as pessoas não possuem as mesmas oportunidades de acesso a práticas educativas, deve-se lutar para que não apenas a escola, mas as diferentes iniciativas educativas, proporcionem a formação integral, comprometida com a construção de projetos de vida que contribuam para a construção de uma vida digna, para si e para a coletividade. Por fim, esperamos que nosso trabalho apoie novas reflexões de pesquisadores, gestores e professores em relação ao tema e gere inovações no campo da pesquisa e práticas em educação.

## Referências

AGRESTI, Alan. **An introduction to categorical data analysis**. 3. ed. Hoboken: Wiley, 2019.

ALVES, Míriam Fábria; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 20-35, 2020.

ANDREWS, Matthew *et al.* **Youth purpose interview**. Unpublished instrument. Stanford: Stanford Center on Adolescence, 2006.

ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. Purposes in life of young Brazilians: identities and values in context. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 38, p. 1-12, 2021.

ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; GOMES, Maria Aparecida Gonçalves. O valor da escola para os jovens. **International Studies on Law and Education**, n. 31/32, p.165-176, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/465HonJ>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães. **Projetos de vida: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais**. 1 ed. São Paulo: Summus Editorial, 2020.

ARNETT, Jeffrey Jensen. Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties. **Oxford University Press**, 2014.

ARNETT, Jeffrey Jensen. Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. **Child development perspectives**, v. 1, n. 2, p. 68-73, 2007.

ASSOCIAÇÃO Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2021). **Critério de classificação econômica Brasil**. Disponível em: <https://bit.ly/3UPSbOv>. Acesso em: 09 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL, Senado Federal. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://bit.ly/2U3idwI>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n ° 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. Disponível em: <https://bit.ly/45vsuX5>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRONK, Kendall Cotton. A grounded theory of the development of noble youth purpose. **Journal of Adolescent Research**, v. 27, 2012, p. 78-109.

BRONK, Kendall Cotton. **Purpose in Life**: a critical component of optimal human development. Springer International Publisher, 2014.

BRONK, Kendall Cotton. The role of purpose in life in healthy identity formation: a grounded model. In: MENON, Jenni (Ed.), **New directions for youth development**, n. 132, p. 31-44. Cambridge: Jossey-Bass, 2011.

BURROW, Anthony; HILL, Patrick. Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. **Developmental psychology**, v. 47, n. 4, 2011, p. 1196-206.

CÔTÉ, James E. The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. **Journal of youth studies**, v. 5, n. 2, p. 117-134, 2002.

DAMON, William, MENON, Jenni; BRONK, Kendall Cotton. (2003). The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida?:** como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. 1 ed. São Paulo: Summus Ed., 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Conservação e mudança nos projetos de vida dos jovens** (Tese de doutorado não-publicada) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DUTRA-THOMÉ, Luciana; KOLLER, Silvia Helena. Emerging Adulthood in Brazilians of Differing Socioeconomic Status: **Transition to Adulthood**. *Paidéia* (Ribeirão Preto), v. 24, n. 59, p. 313-322, 2014

ERIKSON Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

GUIMARÃES ROSA, João. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HILL, Patrick L.; BURROW, Anthony. Viewing purpose through an Eriksonian lens. **Identity**, v. 12, n. 1, p. 74-91, 2012.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio e a escola. **Educação e Realidade**, v. 41, n. 1, p. 135-154, 2016.

KOSHY, Sonia Isaac; MARIANO, Jenni Menon. Promoting youth purpose: a review of the literature. *In*: MARIANO, Jenni Menon (Ed.), **New directions for youth development**, n.1 32, p. 13-29. Cambridge: Jossey-Bass, 2011.

MALIN, Heather. **Teaching for purpose**: preparing students for lives of meaning. 1 ed. Cambridge: Harvard Education, 2018.

MALIN, Heather; LIAW, Indrawait; REMINGTON, Kathleen. Early adolescence purpose development and perceived supports for purpose at school. **Journal of Character Education**, v. 15, n. 2, 2019.

MALIN, Heather *et al.* Adolescent purpose development: exploring empathy, discovering roles, shifting priorities, and creating pathways. **Journal of Research on Adolescence**, v. 24, n. 1, p. 186-199, 2013.

MARCIA, James E. Ego identity status: relationship to change in self-esteem, “general maladjustment”, and authoritarianism. **Journal of Personality**, v. 35, p. 118-133, 1967.

MARTÍN, Xus *et al.* **Tutoria**: técnicas, recursos y actividades. Barcelona: Alianza, 2013.

MONTEIRO, Sara; TAVARES, José; PEREIRA, Anabela. Aduldez emergente: na fronteira entre a adolescência e a adultez. **Revista @mbienteeducação**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 129-137, mar. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3RkwJkW>. Acesso em: 31 maio 2022.

MORENO MARIMÓN, Montserrat *et al.* **Conhecimento e mudança**: os modelos organizadores na construção do conhecimento. 1 ed. Campinas: Unicamp; São Paulo: Moderna, 1999.

PINHEIRO, Viviane Potenza Guimarães; OCHIAI, Alexandre Takao. Projetos de vida e engajamento escolar de jovens estudantes do ensino médio. **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da Psicologia da Educação, p. 37, 2021.

SILVA, Roberto da. Os fundamentos freirianos da Pedagogia Social em construção no Brasil. Pedagogía Social. **Revista Interuniversitaria**, v. 27, 2016, p. 179-198.

YEAGER, David S; BUNDICK, Matthew J. The role of purposeful work goals in promoting meaning in life and in schoolwork during adolescence. **Journal of Adolescent Research**, v. 24, n. 4, p. 423-452, 2009.

# POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL: UM BREVE DIÁLOGO ENTRE VIKTOR FRANKL E EDGAR MORIN

Arthur Antunes Santos Alexandre  
Livia Tavares da Silva Campos

## Introdução

Atualmente, um fenômeno de massa, que caracteriza sobretudo a juventude, é o vazio existencial. Essa aparente sensação de que a vida não tem sentido corresponde à frustração do que Viktor Frankl (1905-1997) chamou de “vontade de sentido” (Aquino *et al.*, 2010), ou seja, uma busca de sentido entendida como a motivação primeira do ser. Conforme defendida pela psicanálise freudiana e pela psicologia analítica de Adler, respectivamente, ela não está pautada na busca por prazer ou poder. Essa noção de que a vida humana está direcionada a um sentido, ou a uma finalidade, foi profundamente defendida por Viktor Frankl e apresentada com maior clareza em seu livro autobiográfico *Em busca de sentido, um psicólogo no campo de concentração*. Na obra, o autor narra sua trajetória como sobrevivente dos horrores da segunda guerra mundial e apresenta os pressupostos básicos de sua teoria. Para Frankl (1987), a vida, em última análise, sempre oferece uma possibilidade de realização de sentido.

Como sobrevivente dos campos de concentração nazistas, Frankl pôde observar que os prisioneiros respondiam de maneiras completamente diferentes aos mesmos contextos de desumanização e violência extrema. Enquanto alguns não aguentaram o sofrimento imposto e sucubiram ao desespero e até mesmo ao suicídio, outros sustentaram estoicamente a humilhação, a deplorável situação de higiene, o frio, a fome, a sede, a exaustão física e psicológica, as execuções ou as mortes dos colegas provocadas pelas condições desumanas. Conforme o autor percebeu, os prisioneiros que tinham um motivo para tentar

sobreviver, uma razão pela qual esperar ou alguém a quem se dedicar, para além daquele terrível cenário, resistiam mais firmemente aos sofrimentos. Estes, ainda, enfrentavam com inteira dignidade o destino que lhes era imposto, levando em conta o recurso da última das liberdades humanas: a de assumir uma postura alternativa ao cenário que lhes era atribuído. Sobre isso, o autor afirma:

E mesmo que tenham sido poucos, não deixam de constituir prova de que no campo de concentração se pode privar a pessoa de tudo, menos da liberdade última de assumir uma atitude alternativa frente às condições dadas. E havia outra alternativa! A cada dia, a cada hora no campo de concentração havia milhares de oportunidades de concretizar esta decisão interior, uma decisão da pessoa contra ou a favor da sujeição dos poderes do ambiente que ameaçava privá-la daquilo que é a sua característica mais intrínseca — sua liberdade — e que a induzem, com a renúncia à liberdade e à dignidade, a virar mero juguete e objeto das condições externas. (Frankl, 1987, p. 49)

Esta atitude, profundamente existencial, só se torna possível numa perspectiva que valorize a totalidade do ser diante das suas contingências. Uma visão reduzida do fenômeno humano, ao que se apresenta como limite, só pode promover posturas deterministas e limitantes frente às contingências psicológicas, físicas, sociais, ambientais e, por que não, educacionais.

O desafio da racionalidade ocidental, para se ampliar a compreensão do ser humano em uma visão que tende à totalidade, se estabelece pelo seu molde epistemológico apenas ao acessar uma limitada parte do real e acreditar que essa parte é independente. Morin (2015) compreende a realidade como interdependente, multidimensional e multirrelacional. A compreensão do mundo, característica da ciência clássica, que fragmenta a realidade para a tornar inteligível, se distancia da complexidade do real, incluindo a da realidade do fenômeno humano.

Essa compreensão fragmentada da complexidade do real, ou esse olhar simplificador do sistema educacional sobre o fenômeno humano, afasta o jovem estudante da totalidade do seu ser, criando dificuldades para acessar a sua liberdade de alcançar uma atitude em direção da busca ou da realização de seu sentido de vida. Dessa forma, faz-se evidente a necessidade de se compreender a educação como um fenômeno complexo, pois, a educação, ao lidar com as questões típicas ao desenvolvimento humano – que não se dão numa perspectiva segmentada – não pode assumir uma visão fragmentada do ser como *práxis* de sua rotina e vivência. Também, se faz necessário perceber os caminhos da complexidade na educação para a promoção da formação integral dos estudantes, pautada numa visão antropológica coerente com essas prerrogativas.

Posto esse desafio para a área educacional, a questão direcionadora desta pesquisa é: como as compreensões da LAE e do pensamento complexo podem contribuir para o resgate de um olhar mais abrangente sobre o fenômeno humano e, especificamente, sobre os jovens estudantes?

Neste sentido, o objetivo deste estudo é promover o diálogo entre o pensamento complexo e a visão de pessoa da Logoterapia e Análise Existencial, evidenciando as contribuições provenientes desse encontro para uma educação integral.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade de prevenção ao vazio existencial e de promoção da educação integral dos estudantes.

## **Caminho metodológico**

A pesquisa realizou análise teórica de quatro obras selecionadas dos autores: *Introdução ao Pensamento Complexo* (Morin, 2015), *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (Morin, 2011), *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração* (Frankl, 1987) e *A Vontade de Sentido - Fundamentos e aplicações da Logoterapia* (Frankl, 2011). Estes livros foram selecionados por serem considerados bases importantes para as teorias desenvolvidas pelos autores

e por apresentarem os fundamentos elementares de suas ideias. Porém, assumindo os limites próprios de um percurso teórico, não prescindimos da contribuição de outras obras dos mesmos autores ou, ainda, de outros autores na construção deste texto.

## **Fundamentos teóricos**

### ***A Logoterapia e Análise Existencial***

A Logoterapia e Análise Existencial (LAE) é um sistema prático e teórico da Psicologia Clínica, desenvolvido pelo médico psiquiatra austríaco Viktor E. Frankl. Precedida, respectivamente, pela Psicanálise de Freud e a Terapia Analítica de Adler, ela é considerada a terceira escola Vienense de psicoterapia, conhecida por ser centrada no sentido (Frankl, 2020) e por analisar a motivação primordial do homem, compreendendo a busca por um sentido existencial (Frankl, 2011). Durante a Segunda Guerra Mundial, na sua experiência nos campos de concentração, Frankl pôde vivenciar a tese que vinha sendo desenvolvida e depois, como sobrevivente, conquistar notoriedade social e acadêmica de sua teoria.

A LAE se sustenta sobre três pilares: a Liberdade da Vontade, a Vontade de Sentido e o Sentido da Vida (Frankl, 2011). O primeiro deles se opõe ao determinismo que entende o ser humano sob uma perspectiva limitada exclusivamente aos seus condicionamentos. Como afirma Frankl (2011, p. 26): “O homem não é livre se suas contingências, mas, sim, livre para tomar uma atitude diante de quaisquer que sejam as condições que são apresentadas a ele”. O segundo, a Vontade de Sentido, define-se como a motivação primeira do ser, que não está pautada na busca por prazer – o que se opõem aos pressupostos da psicanálise – ou por poder – como sugere a psicologia de Adler. Conforme Frankl (2011, p. 50): “O que chamo de ‘vontade de sentido’ pode ser definido como o esforço mais básico do homem na direção de encontrar e realizar sentidos e propósitos”. Quanto ao terceiro pilar da LAE, o Sentido da Vida, Frankl (2011,

p. 89) afirma que “nosso argumento é de que há um sentido para a vida – isto é, um sentido pelo qual o homem sempre esteve a buscar – e de que o homem tem a liberdade de engajar-se, ou não, na realização desse sentido”.

Assim, Viktor Frankl apresenta a vivência dos valores — universais de sentido ou vivências cujos sentidos são partilhados por toda humanidade — como meio pelo qual o ser humano realiza sentido de vida (Pereira, 2021; Frankl, 2011). Estes valores são definidos como valores de criação, de experiência e de atitude. Os primeiros estão ligados às potências criativas do ser humano, tudo aquilo que pode ser criado, doado, realizado pela pessoa e deixado no mundo como um “legado”. Já os segundos vão no sentido oposto, e dizem respeito às vivências em que o sujeito recebe e experimenta do mundo ou de alguém algo valoroso e significativo. Por exemplo, o ato de contemplar uma bela paisagem, ler um livro, apreciar a arte, a literatura, a experiência com o sagrado por meio de expressões religiosas e etc., são vivências que traduzem a realização de valores de experiência. Por fim, os valores de atitude se traduzem nos momentos em que o ser humano se confronta com uma realidade de sofrimento que não pode mudar, mas ainda sim faz uma escolha para além de si mesmo (Frankl, 2011). Sobre estes últimos, o autor afirma:

Contudo, a experiência mais nobre do sentido se reserva àquelas pessoas que, privadas da possibilidade do trabalho ou do amor, escolhem livremente uma atitude afirmativa sobre a vida, erguendo-se por sobre si mesmas e crescendo para além de si. O que importa, nesse caso, é a postura que se decide ter, a atitude que permite, heroicamente, transformar a miséria de um sofrimento inevitável numa conquista, num triunfo. (Frankl, 2011, p. 90)

A visão de ser humano da LAE compreende a pessoa humana como um ser que possui uma dimensão noética (espiritual). Na dimensão noética, os fenômenos exclusivamente humanos – como a criatividade, a arte, o amor, o senso ético e estético – se encontram

e, daí, oferecem ao ser humano, por meio de suas consciências a capacidade de realizar e encontrar sentido. Assim, Frankl entende a pessoa humana como um ser “biopsicoespiritual”, composto por três dimensões: a dimensão biofísica, em que se concentram as manifestações fisiológicas e de ordem somática, a psíquica, em que estão os fenômenos de ordem psicológica e, por fim, sua dimensão espiritual (Frankl, 2011).

Frankl também apresenta outros dois fenômenos tipicamente humanos, que são considerados duas importantes categorias deste ser espiritual. Trata-se do autodistanciamento e da autotranscendência.

Em virtude do autodistanciamento, o ser humano é capaz de se distanciar não somente de uma situação, mas de si mesmo se for necessário. Ele é capaz de escolher em relação a si mesmo, tomando uma atitude frente aos condicionamentos psíquicos e biológicos. Em todo e qualquer determinante, o ser humano estará sempre apto a tomar uma postura frente aos seus limites.

A autotranscendência se constituiu como a essência da existência, o ser humano é um ser que está sempre orientado para algo que não é si mesmo (Frankl, 2011). Frankl compara o ser humano saudável a um olho. Quando saudável, está sempre a enxergar o que está fora de si mesmo, o que está para além dele. Porém, só quando o olho está doente é que deixa de enxergar o que está fora. Igualmente, o ser humano saudável está sempre orientado em direção a uma meta, a um objetivo, a um sentido, a uma pessoa ou mesmo a Deus. O ser humano em busca de sentido realiza este sentido quando encontra algo a que se dedicar ou alguém para amar (Frankl, 2005).

A Logoterapia e Análise Existencial é uma teoria do campo da psicoterapia que tem sido amplamente utilizada em outras áreas do conhecimento, como na psicologia da saúde, no campo do trabalho e das organizações e, sobretudo, na educação. A educação, segundo a LAE, deve caminhar na contramão dos reducionismos biológicos, sociais e psíquicos, a fim de possibilitar a formação integral de pessoas responsáveis e conscientes das potências de sentido e de realização existentes nas suas vidas. Segundo Frankl, o sentimento de vazio e

falta de sentido é reforçado pelo modo reducionista como a educação, em muitos momentos, se comporta. Por exemplo, conteúdos que podem promover abordagens contextualizadas e promotoras de educação integral são reduzidos à mera transmissão de conceitos. Esse fato diminui as potências geradoras de responsabilidade e criticidade nos estudantes, que se tornam meros reprodutores de teorias. Esta visão, que enxerga o estudante além das suas contingências, tem o papel de formar a sua consciência pautada, sobretudo, na liberdade e na responsabilidade. Assim, os estudantes são despertados numa atitude singular de sentido e realização existencial, que é meio de promoção para a saúde mental (Aquino, 2011).

A educação nos pressupostos da LAE tem a proposta de formar o ser humano em sua totalidade, no seu ser biopsicoespiritual, compreendendo o ser humano para além dos seus reducionismos biológicos, psíquicos e sociais. Neste sentido, a luta para realizar valores e preencher o sentido de vida é uma ação notável, não só de ação do campo da psicologia, mas também da ação educacional, que deve abranger especialmente os jovens estudantes.

### *Teoria da complexidade*

Edgar Morin, antropólogo, sociólogo, filósofo francês, é um dos maiores pensadores contemporâneos, possuindo uma trajetória acadêmica e de vida frutíferas. Participou como tenente das forças combatentes francesas da resistência ao nazismo, na França ocupada, durante a Segunda Guerra Mundial. É pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique. Diplomado em História, Direito e Geografia, possui formação transdisciplinar. Buscou, dessa forma, abranger a multiplicidade de saberes, o que influenciou fortemente a sua crítica ao pensamento simplificador característico da ciência clássica, que será descrita a seguir. Sua produção científica se concentra nas áreas da filosofia, sociologia e epistemologia.

Na sua obra *Introdução ao Pensamento Complexo*, Edgar Morin questiona o pensamento científico clássico, o reducionismo carte-

siano. Ele propõe uma nova forma de pensar, de construir conhecimento, conceituada como Pensamento Complexo, visando proporcionar alternativas teóricas para entender tanto a realidade física – comumente mais estudada pelas ciências ditas naturais – como aquelas realidades estudadas pelas ciências ditas humanas.

A epistemologia ocidental, ou em outros termos, a lente através da qual enxergamos o mundo, o molde que organiza nossos pensamentos, é formatado pela filosofia cartesiana: “Penso, logo existo”. Essa epistemologia reduz a realidade em partes fragmentadas, para entendê-la. Através dessa simplificação do pensamento é possível estabelecer relações de causa-efeito. Embora essa forma de pensar tenha propiciado, a partir do século XVII, o desenvolvimento de novos saberes científicos e tecnológicos, essa racionalidade científica ocidental moderna concebe as partes como se a realidade fosse, ignorando as conexões, os entres, as relações.

É sob este véu epistemológico que Edgard Morin contribui com o paradigma científico emergente, que questiona as vertentes científicas vigentes e dominantes, embasadas em um reducionismo empirista e mecanicista. Essa sistematização demasiada que Morin (2005, p. 11) conceitua de patologia do saber incorre numa profunda disjunção dos saberes, que isola as áreas do conhecimento e operacionaliza as ciências em formulações numéricas de absoluto controle e anulação da diversidade. O autor afirma que “vivemos sob o império de disjunção, de redução e de abstração, cujo conjunto constitui o que chamo de paradigma da simplificação” (Morin, 2005, p. 11).

Neste cenário, o saber fragmentado tem por finalidade a simplificação, reduzindo e limitando o campo de visão do saber científico, uma vez que a realidade tende à complexidade. A crítica de Edgar Morin confronta essa visão que tende a simplificar o que não pode ser simplificado. Os mecanismos da natureza e da sociedade possuem dinamicidade tais que, uma vez em relação, estabelecem inúmeras teias que não podem mais serem observadas em separado, pois o uno e o múltiplo estão a todo instante em confronto e diálogo. Porém, a epistemologia dominante não reconhece es-

sas possibilidades e fragmenta os saberes em áreas, em faculdades e em disciplinas, enquanto que o paradigma emergente de Morin supõem uma leitura de mundo a partir de relações e sistemas científicos complexos e amplos que só podem ser observados sob uma lente orientada pela complexidade.

Para o exercício de compreensão e de apropriação teórica desse novo paradigma, destacamos que a busca pelo conhecimento científico clássico se concebeu a partir da ideia que haveria e, portanto, deveria ser buscada, a ordem perfeita, que seria cognoscível pela teoria científica, regida pelas leis universais. Diante desse cenário, a microfísica constata que “a matéria não é a realidade elementar e simples”, assim como a macrofísica, constata que “o espaço e o tempo não são mais entidades absolutas e independentes”, instaurando-se um cenário de brechas no quadro epistemológico da ciência clássica, em que a forma de se fazer ciência passa a ser insuficiente para compreender a realidade (Morin, 2005, p. 19). Assim, da obsessão por identificar o substrato das partes, chega-se à conclusão que esse substrato, assim como a realidade, são inatingíveis e, para tentar se aproximar o estudo científico da complexidade do real, é necessário transitar do conceito de *substrato*, proveniente de uma ordem universal, para o conceito de *sistemas*, cujas organizações são antagônicas e complementares entre a ordem/desordem. Assim, o conhecimento não está na busca do substrato, perfeitamente ordenado. Encontra-se, primordialmente, na relação, no entre, nas conexões.

A partir desse quadro teórico, Morin traz o conceito de “auto-eco-organização”. Compreendemos que esse conceito põe em xeque a noção de individualismo, uma vez que somos sistemas e só existimos nas relações com “outres”. Além das implicações científicas, esse conceito ainda é compreendido por nós como um grande exercício de humildade, tendo em vista que questiona a noção de que até o nós, até o eu é separado, que existe em si só. A “nossa” matéria não é nossa. O alimento que compõe o corpo humano é natureza. O ar que respiramos é natureza. Nós somos o meio ambiente. Nós-outres somos natureza. A nossa “intelectualidade” não é nossa,

é nossa-outras. Todo o “nosso” aprendido provém da relação com outras, fios que nos constitui ao longo da vida. Somos desafiados constantemente a mergulhar em transformações e encontrar no outro a unidade e a pluralidade, a igualdade e a diferenciação. Como afirma Morin (2003, p. 51),

somos originários do cosmos, da natureza, da vida, mas devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmos, que nos parece secretamente íntimo.

O novo paradigma complexo de ciência traz em seu âmago “a relação entre o simples e o complexo, porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagonista e complementar” (Morin, 2005, p. 103), assim como “esse paradigma comportaria um princípio dialógico e translógico, que integraria a lógica clássica sem deixar de levar em conta seus limites *de facto* (problemas da contradição) e *de jure* (limites do formalismo)” (Morin, 2005, p. 15, grifos do autor).

Dialogando com as práticas em educação, o olhar moriniano exige-nos pensar em um processo educativo que não se restrinja somente às teorias, mas que levemos em conta que a intersubjetividade é de extrema importância para o desenvolvimento global do sujeito. Isso envolve uma mudança de pensamento, que exige uma reforma de ensino para uma nova percepção do fazer, sentir e pensar a educação, ampliando a compreensão das questões sociais, culturais, biológicas, psíquicas, ecológicas e expandindo seu potencial de contribuição à compreensão da condição humana (Morin, 2011). Contudo, isso requer uma reforma de pensamento por meio da sensibilização do ser, para que ocorra uma mudança de postura frente ao processo educativo, que engessa, paralisa e rouba a liberdade de sentir. Morin (2015, p. 66) ressalta que “para sermos nós mesmos precisamos aprender uma linguagem, uma cultura, um saber, e é preciso que essa própria cultura seja bastante variada para que possamos escolher no estoque das ideias existentes e refletir de maneira autônoma”.

As práticas que se inspiram e abarcam o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade propõem disciplinas interconectadas, em que são provocados e emergem diálogos a partir de diversos olhares provenientes de múltiplas localizações epistemológicas. É possível ampliar o pensamento por meio de trocas e da permeabilidade, apostando em uma educação sem amarras, que acolha o novo e na qual o ser humano é visto como unidade e não segmentado. Essa racionalidade que concebe a interdependência, a multidimensionalidade e a multirreferencialidade da realidade abre portas para a instituição colaborar para que os estudantes se conectem com o que há de mais genuíno e verdadeiro para prevenção do vazio existencial: encontrar e realizar os seus sentidos de vida.

## **Resultados e Discussão**

### ***A Era dos Especialistas e o Paradigma Simplificador***

Como postulado por Morin (2005), vivemos sob o paradigma simplificador, que reduz todas as coisas a mecanismos de disjunção e separação. Frankl (2002) vai na mesma direção ao afirmar que vivemos na era dos especialistas, em que os pesquisadores correm o risco de nos apresentar somente uma perspectiva da realidade como se fosse a realidade em si. Desta forma, o pesquisador “ante as árvores dos resultados de investigação, perde de vista a “floresta da realidade” (Frankl, 2002 p. 133).

O caminho proposto para este desafio não se reduz a simplesmente modificar a forma como o conhecimento é produzido por meio das estruturas acadêmicas, ou mesmo uma alteração na maneira de se conceber a construção do conhecimento a partir das universidades. Trata-se de uma aceitação, *a priori*, de que todo esforço científico de se compreender a realidade não se reduz a postulados únicos e determinantes, mas antes, encerram-se como que num amálgama complexo, num conjunto de possibilidades de se compreender o ser humano e o mundo ao seu redor (Frankl, 2002).

Nesse sentido ainda, não se trata, portanto, de um retrocesso que ocasiona a desvalorização ou diminuição do conhecimento, mas de uma oportunidade de ressignificação e aumento do mesmo, abrindo novas possibilidades de compreensão da realidade em si.

Portanto, trata-se de uma “fusão estereoscópica”, ou seja, a partir das diferentes imagens do ser humano e do mundo produzidas pelas distintas visões científicas, faz-se necessário um esforço coletivo para unificar o que um dia fora fragmentado pelo conhecimento científico. Essa conduta postula uma nova imagem de ser humano e do mundo que o cerca, agora “fusionada” e não mais disjuntiva (Frankl, 2002).

Essa visão exige do pesquisador uma postura completamente humilde diante do processo de elaboração e construção do conhecimento. Morin (2011) em seu livro *Os sete saberes necessários à educação do futuro* adverte-nos que se faz necessário abandonar a racionalização do conhecimento para, de fato, se abrir a uma experiência de racionalidade. Sobre isso, escreve:

A racionalização crê-se racional, porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica. A racionalização é fechada, a racionalidade é aberta, mas constitui uma das fontes mais poderosas de erros e ilusões. Dessa maneira, uma doutrina que obedece a um modelo mecanicista e determinista para considerar o mundo não é racional, mas racionalizadora. (Morin, 2011 p. 22)

Portanto, a verdadeira racionalidade deve se dirigir ao esforço coletivo das ciências e, sobretudo, daquelas que se propõem a refletir sobre os sujeitos humanos, ainda mais em contextos educacionais em que o desenvolvimento humano integral deve ser preconizado e avidamente perseguido. Neste sentido, a verdadeira racionalidade não é apenas teórica ou crítica, mas é também “autocrítica” (Morin, 2011). O educador, cientista ou pesquisador que se proponha a enveredar por essa via de promoção de uma formação integral do

ser, deve se preparar para o confronto consigo mesmo, com as suas visões de mundo e com as suas percepções da realidade, muitas vezes racionalizantes e mutiladoras.

Em última análise, Frankl (2011) sinaliza que a problemática em si não está na existência dos especialistas, mas na forma como os conhecimentos se estabeleceram na nossa história. Os especialistas são fundamentais, e o problema está na compreensão da especialização como se fosse a totalidade. Quando a biologia se entende portadora de toda compreensão, se torna biologismo, quando a sociologia se encarrega de compreender toda a rede de fenômenos no âmbito social, se torna sociologismo, bem como a psicologia que se torna psicologismo ao reduzir aos fenômenos psíquicos toda a esfera complexa das relações humanas (Pereira, 2020). Portanto, o problema reside na pretensão do conhecimento se tornar em última instância o “conhecimento total” (Frankl, 2011).

## **A Visão Antropológica da LAE e a Complexidade**

Partindo da crítica ao reducionismo, sobretudo no que concerne à visão sobre o ser humano, Viktor Frankl postula sua visão antropológica partindo do desenvolvimento de duas noções básicas. A primeira, apresenta a visão “ontológica” (espiritual) do ser humano, que corresponde aos fenômenos especificamente humanos, não acessível a um animal, como a tomada de posição em face das condições corporais e de existência psíquica, além das decisões pessoais de vontade, intencionalidade, interesse prático e artístico, criatividade, senso ético e a compreensão do valor (Frankl, 2011). A segunda, a visão de uma “ontologia dimensional”, aponta para o modo por meio do qual a LAE organiza e enxerga as dimensões que compõem a pessoa humana: Corpo, Mente e Espírito. Frankl (1978, p. 177) descreve que:

O homem é mais do que organismo psicofísico, é pessoa espiritual. Nessa qualidade, é livre e responsável, livre “do” psicofísico e “para” realização de valores e o preenchimento

do sentido de sua existência. É um ser que luta para realizar valores e preencher o sentido. Não identificamos no homem apenas a luta pela vida, mas também a luta pelo sentido da vida. E auxiliá-lo nessa luta é talvez a ação mais notável da ação psiquiátrica. (Frankl, 1978, p. 177)

No tocante à visão dimensional de ser humano, a LAE apresenta o ser enquanto manifestação “biopsicoespiritual”, ou seja, não exclui ou diminui o papel de uma ou outra dimensão, pois fazem parte de um todo dinâmico e indissociável. Para a Logoterapia, a pessoa constitui um “In-dividuum”, ou seja, forma uma unidade indissociável (Pereira, 2021). Frankl define o ser humano como uma unidade na pluralidade, preservando tanto a sua unidade antropológica, quanto a sua diversidade ontológica, complementar e antagonista. É *unitas multiplex*, como conceituado por Morin (2015) e também por Frankl (1987).

A ontologia dimensional de Frankl e a ideia de *unitas multiplex*, ou seja, a unidade múltipla, que Morin também defende, confrontam-se com a “era de especialistas”, que oferece uma visão compartimentalizada do ser humano, do conhecimento e das ciências, que são fragmentados em disciplinas e em áreas especializadas. As consequências dessa fragmentação são que, ao conceber as partes como se a totalidade fossem, negligenciam-se os entres, as conexões, o que existe na realidade, mas que é ininteligível ao humano. A LAE e Pensamento Complexo, embora incorporem o pensamento simplificado, reconhecem a limitação epistemológica do pensamento humano e direcionam-se a vincular o concreto das partes à totalidade.

Morin (2011) reconhece a importância da visão multidimensional do ser humano, entendendo que ele é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional. Assim, como a sociedade que comporta as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa etc., o conhecimento que se propõe a ser pertinente deve se abrir a essa compreensão global em que o contexto é o conjunto de todas as partes, considerando os entre, os inter, os meios (Morin, 2011).

O reducionismo contemporâneo, segundo Frankl, é um disfarce ao niilismo, que recorre ao “nada mais que” (Pereira, 2021), ou seja, considerar que o ser humano é, por exemplo, nada mais que uma série de reações químicas. Este entendimento pode ser associado ao pensamento simplificador, considerando apenas o “uno”. O pensamento complexo (Morin, 2015) propõe que o ser humano, sendo um fenômeno da realidade, é “uno”, mas também é mais do que isso, é “uno” e também “multiplo”, complementar e antagônico.

Outra consequência desta visão fragmentada está no princípio da redução causado pelo paradigma da disjunção. Como a nossa educação se estrutura neste paradigma, fomos ensinados e ensinamos a separar e a compartimentar todas as coisas, inclusive a nós mesmos. Desta forma, ignoramos o que se dá no entre e nas partes. “As interações, as retroações, os contextos e as complexidades que se encontram no *man’s land*<sup>7</sup> entre as disciplinas tornam-se invisíveis” (Morin, 2011, p. 39, grifos do autor). E não são neste espaço de relações complexas que se revelam os grandes problemas humanos? Se nossa educação não for capaz de nos fazer enxergar estes cenários, nossos problemas globais continuarão a crescer nos fazendo sucumbir à ignorância de nós mesmos.

A educação como promotora de sentido de vida deve caminhar na direção da complexidade, abrindo pontes de diálogo entre os diferentes saberes, a fim de promover uma compreensão mais ampla da realidade, enxergando o fenômeno humano complexo como uma unidade antropológica na pluralidade ontológica, colocando em evidência os processos que se dão no “entre” das relações e produções de conhecimentos diversos, procurando, dessa forma, assumir uma postura profundamente dialógica, em que a complexidade não é um problema mas uma solução.

Desta forma, poderá exercer o que Frankl (2011) concebe como papel da educação, de não somente se ocupar da transferência de conhecimento, mas de fato, afinar a consciência dos estudantes numa compreensão do “ser” de cada um, num movimento de “dever-ser”

---

7. “Terra de ninguém” em tradução livre.

a partir de consciências bem formadas, críticas e arraigadas num profundo sentido de existência. Frankl (2011) afirma:

[...] a educação não deve limitar-se a transmitir conhecimento, nem contentar-se com o repasse das tradições. Ela deve sim, refinar a capacidade humana de encontrar aqueles sentidos únicos que não se deixam afetar pelo declínio dos valores universais. Essa capacidade humana de encontrar o sentido escondido por trás de cada situação singular é o que chamamos de consciência. A educação deve, portanto, guarnecer o homem com os meios para encontrar sentido. (Frankl, 2011 p. 108)

Nesse sentido, o processo de afinar a consciência não pode ser promovido se a educação estiver pautada num programa que prevê apenas a transferência de conteúdos ou a preparação para o mercado de trabalho. A vida que oferece, a todo instante, infinitas possibilidades de realização de sentido (Frankl, 1987) deve ser experimentada com liberdade e responsabilidade. Também, deve ser plenamente oportunizada para que estudantes, nas mais variadas condições e contingências, possam perceber que suas vidas são potências de ser, agir e existir no mundo.

## **Considerações finais**

A educação, no âmbito das Teorias da Complexidade e da LAE, assume um fator de promoção do sentido de vida e de combate ao vazio existencial por abranger e se propor a enxergar o fenômeno humano em sua totalidade. Aponta, assim, para um caminho não reducionista de transmissão do conhecimento e oferece uma visão de ser humano integral no nível biopsicoespiritual, contrapondo-se a todo tipo de determinismo. Os jovens estudantes, nos mais variados contextos dos sistemas educacionais brasileiros, são a todo instante confrontados com contingências e limites impostos por forças avessas à escola. Munir estes estudantes e os agentes educacio-

nais de ferramentas não limitantes, mas totalizantes, pode oferecer meios para que vidas sejam despertadas em sua dimensão espiritual e desenvolvidas em sua totalidade. Educar sob este ponto de vista assume e reconhece, ainda, as múltiplas possibilidades de reexistência e de existência, de reencontros e de encontros para uma educação verdadeiramente integradora, que liberte mentes, corpos e espíritos para um mundo orientado no que há de mais belo e singular: a Vida.

Por fim, compreendemos que todo esforço de aproximação teórica promovido por este trabalho ainda é insuficiente para abarcar a gama de possibilidades e discussões que o encontro entre estas duas teorias pode proporcionar. Assumimos este limite como um imperativo da própria vida, que nos impulsiona a continuar em busca de novas contribuições desses teóricos no âmbito das aplicações e proposições práticas. Percebemos a possibilidade de novas intervenções no campo educacional, que levem em conta a realidade da escola, onde os estudantes e os docentes estão na luta e na resistência para realizar sentidos de vida outros. Sentidos estes que não são os impostos pela lógica reducionista e aniquilante do *status quo*.

## Referências

AQUINO, Thiago Antonio Avellar de; DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Jailson P. da. **Logoterapia e Educação: Fundamentos e Prática**. São Paulo: Paulus, 2010.

FRANKL, Viktor E. **A Vontade de Sentido: Fundamentos e aplicações da Logoterapia**. Tradução de Ivo Studart Pereira. São Paulo, 2011.

FRANKL, Viktor E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Porto Alegre, Sulina, 1987; São Leopoldo, Sinodal, 1987.

FRANKL, Viktor E. **Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia**. Tradução de Renato Bitencourt. Rio de Janeiro. Zahar, 1978.

FRANKL, Viktor E. **La Voluntad de Sentido**. Tradução da Fundación Arché. Barcelona: Herder Editorial, 2002.

FRANKL, Viktor E. **Um Sentido para a Vida:** Psicoterapia e Humanismo. Tradução de Victor Hugo Silveira Lapenta. Aparecida-SP: Ideias e Letras, 2005.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya e Revisão Técnica Edgard de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PEREIRA, Ivo Studart. **Tratado de Logoterapia e Análise Existencial:** filosofia e sentido da vida na obra de Viktor Frankl. São Leopoldo: Sino-dal, 2021.

**BLOCO 2 - PROCESSOS PEDAGÓGICOS  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ASPECTOS  
DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL  
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL**



# O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR: DRAMAS NA CONSTRUÇÃO DE AMIZADES

*Maria Silvia P. M. L. da Rocha  
Marcela A. Moreira Araújo*

## **Introdução e Marco Teórico**

O tema focalizado neste capítulo é a transição de crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). Em torno desse tema, seja na literatura científica, em documentos oficiais (publicados como diretrizes para os dois segmentos em foco), nas vozes de professores, equipes gestoras, familiares e crianças, uma questão mostra-se indiscutível: o encerramento das experiências das crianças na EI e o seu ingresso no EF é um marco na vida infantil, conforme mostram, por exemplo Gonçalves e Rocha (2021).

Fundamentando-nos na Teoria Histórico-Cultural, destacamos que mudanças no lugar social que as crianças ocupam transformam todo o sistema de relações entre elas e com os adultos, o que implica alterações importantes na sua formação e desenvolvimento cultural. E é exatamente isso que ocorre no início da vida escolar. A entrada no primeiro ano do EF pode transformar de forma radical a personalidade infantil (Vigotski, 1988), por modificar-se, substancialmente, a situação da criança perante a sociedade, começando a realizar uma atividade muito valorizada: o estudo. Sendo assim, “o ingresso na escola representa uma virada na vida da criança, que muda toda sua forma de existência, situa-a numa nova posição social e lhe possibilita novas relações com o adulto e com seus coetâneos” (Mukhina, 1996, p. 297).

Nos textos acadêmico-científicos e em documentos públicos – desde o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (Brasil, 1998), até a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) – “encontramos orientações relativas a cuidados para que o processo de transição transcorra de maneira positiva. A importância de ações

de preparo das crianças quando ainda estão na Educação Infantil e estratégias para seu acolhimento no Ensino Fundamental tem destaque nessas diretrizes”.

Também é bastante enfatizada a importância de se evitar ao máximo rupturas entre as experiências das crianças na EI e no EF. Essa orientação tem sido trabalhada em dois sentidos diferentes: “no primeiro, encontra-se um vasto conjunto de publicações, de distintas fundamentações teóricas, que apontam para a importância de que as escolas de EF mantenham as brincadeiras infantis como parte importante do cotidiano das crianças e não trabalhem, quase exclusivamente, com atividades de alfabetização e de conhecimentos matemáticos, como costuma acontecer”. Argumenta-se, aqui, sobre as possibilidades de diálogo entre os dois segmentos e coloca-se no centro a atividade lúdica como fator fundamental para o processo educativo da infância. Como dizem Bissoli e Aguiar, “as crianças de seis anos, no primeiro ano, continuam a se desenvolver em suas máximas possibilidades quando e porque brincam” (Bissoli; Aguiar, 2022, p. 396). A escuta das opiniões de crianças que vivenciam o encerramento de sua vida pré-escolar e o início da vida no primeiro ano reafirma a importância que para elas têm a presença das brincadeiras: invariavelmente, quando questionadas sobre de que mais gostam nas unidades de EI e/ou de que sentirão mais falta no próximo ano, apontam para as brincadeiras com os amigos, para brinquedos e para os espaços em que esta atividade ocorre com mais frequência. Quando questionadas sobre o que gostariam que tivesse nas escolas de EF, regularmente apontam as mesmas coisas: tempos, espaços e brinquedos para brincar com os seus amigos (Martinati; Rocha, 2015; Queiroz; Rocha, 2021, por exemplo).

Uma segunda linha de argumentação sobre as relações curriculares entre os dois segmentos da educação básica vem ganhando maior visibilidade nos últimos anos. Fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural e, de modo mais preciso, no conceito de atividade-guia, trabalhado por A.N. Leontiev e D. B. Elkonin. Aqui, destaca-se que na transição encontra-se em movimento a substituição da

atividade-guia **brincadeiras de papéis sociais** (principal fonte do desenvolvimento pré-escolar) pela **atividade de estudo** (a partir da qual ocorrerão as mais importantes conquistas psicológicas do período escolar, até o início da adolescência). Conforme proposto teoricamente, a substituição das atividades-guia não é automática e, na dinâmica de cada período, a atividade-guia do próximo é (pode ou deve ser) gestada, como consequência do trabalho pedagógico realizado (Sherer *et al.*, 2023; Carbonieri *et al.*, 2020; Pasqualini, 2014).

Assim, as funções psíquicas fundamentais para a atividade de estudo vão, paulatinamente, sendo conquistadas na própria atividade de brincar e em atividades também frequentes nos contextos da Educação Infantil, tais como desenhar, pintar, ouvir histórias, montar objetos com blocos e/ou sucata, produzir obras com massinha ou argila. Nessas condições, “linhas acessórias [...] vão se tornando cada vez mais complexas potencializando as funções psicológicas superiores, gerando novas necessidades, entre elas saber o que o adulto sabe, típico do próximo período” (Sherer *et al.*, 2023, p. 105). Caberia, então, aos professores da EI desenvolverem, intencionalmente, atividades significativas, promotoras de desenvolvimento, a fim de gerar na criança a necessidade, motivos e recursos psíquicos tendo em perspectiva, futuramente, o estudo.

Aqui é necessário um alerta: realçar a importância de atividades que contribuam para o aumento de capacidades relevantes ao enfrentamento dos novos desafios que estão na iminência de serem apresentados para as crianças não deve ser entendido **nunca** como defesa do trabalho com capacidades isoladas como coordenação motora, discriminação visual, discriminação auditiva, entendidas, erroneamente, como pré-requisitos para o ingresso no EF. Também, não pode servir como justificativa para a inclusão de atividades descontextualizadas, mecânicas, pouco significativas para as crianças da EI, com finalidade de mero treino de habilidades psicomotoras, tão ao gosto das concepções compensatória e/ou preparatória. O alerta é necessário porque, apesar de tantas e tão antigas críticas, essas concepções ainda seguem vivas e bastante presentes nas unidades e redes educacionais.

Prestar atenção, observar, escutar, lembrar, autorregular-se, compreender e seguir instruções, fazer planos e avaliar sua execução, controlar, voluntariamente, a própria conduta, deve ser fruto da imersão das crianças em atividades significativas, envolventes, ricas e planejadas coletivamente, de acordo com interesses dos grupos.

Apesar de serem consensuais esses alertas e sugestões referentes a ações de cuidados na transição, na realidade das escolas brasileiras o panorama mais comum está muito distante de sua efetivação. Na maioria dos casos em que há alguma iniciativa das unidades escolares (tanto de EI quanto de EF) para colocarem em prática uma ou mais dessas orientações, as realizações costumam ser pontuais, breves e, por vezes, tardias (Martinati; Rocha, 2015). Ou seja, estudos indicam que existem poucas articulações para coordenar aspectos relacionados com as transições escolares, demonstrando que persiste, no âmbito educativo, uma frágil cultura de colaboração (Abellán, 2019). De modo sistemático e recorrente, as pesquisas identificam que os desafios para construir a articulação entre os dois segmentos iniciais da Educação Básica têm sido múltiplos, complexos e de origens diversas, predominando rupturas e contrastes entre as experiências na EI (com ênfase nas interações e brincadeiras) e as experiências no EF (em que, via de regra, as crianças desde o primeiro ano, passam muitas horas sentadas nas carteiras, envolvidas em cópias descontextualizadas e pouco inovadoras, com lápis, caderno, lousa e giz (Rocha; Ribeiro, 2017).

Essas considerações apontam para a intensificação de experiências desafiadoras vividas pelas crianças, lembrando-nos, porém, que

A transição implica **sempre** a perda e a separação de algo conhecido e, simultaneamente, a integração num contexto novo e desconhecido, envolvendo o medo do que é estranho, o abandono de rotinas estabelecidas e a aprendizagem de comportamentos e atitudes adequados aos novos ambientes (sociais e físicos). (Sim-Sim, 2010, p. 111, negrito nosso)

Ao deixar o jardim de infância<sup>8</sup>, a criança perde um espaço conhecido, um profissional de referência, rotinas e hábitos instalados e a segurança perante o que conhece e lhe é habitual. A contrapor a estas perdas, ganha expectativas sobre o que a transição lhe pode proporcionar. (Sim-Sim, 2010, p. 111)

Pensamos ser fértil nesse ponto acionar o conceito de drama de L. S. Vigotski, para nos ajudar a perceber que na transição encontra-se em evidência a condição de formação dramática da personalidade. Conforme Delari Jr. (2011) sistematiza,

a noção de “drama” em Vigotski varia entre duas acepções principais: (1) uma mais coloquial, por exemplo: “o desenvolvimento humano como drama (peça teatral) em vários atos”; e (2) outro mais específico, destacando numa ação “dramática” dois aspectos: 2.1 um ato de decisão humana sobre a condução de seu destino histórico; 2.2 o choque entre diferentes papéis que cada pessoa vivencia [*perejivaei*]. Estas peculiaridades constituem o caráter (in)tenso e dialeticamente conflituoso de se decidir socialmente por um caminho vital ou outro num dado contexto histórico-cultural – desde o mais corriqueiro até aquele no qual pode estar envolvida uma situação de vida ou morte – “ser ou não ser”. (Delari Jr., 2011, p. 181)

Dos sentidos organizados por Delari, no caso da transição, é certo que encerrar a vida na EI e iniciar a jornada no EF não é uma escolha feita pelas crianças nem mesmo por suas famílias, já que o ingresso no primeiro ano é compulsório. Entretanto, o processo é atravessado por inúmeras decisões, escolhas, lutas e acordos, nem sempre explícitas e visíveis, como poderemos explorar a partir do material empírico. Além disso, certamente está em jogo um choque entre papéis, já que na nossa sociedade o acesso ao EF é atrelado a

---

8. O uso da expressão jardim de infância deve-se ao fato de a autora do texto do qual advém a citação referir-se ao sistema educacional de Portugal.

uma série de dispositivos sinalizadores de que, a partir de agora, nos contextos escolares, as crianças ocupam a posição de alunos, em relação a quem são definidas novas expectativas e apresentadas novas exigências e deveres.

As crianças não só têm total noção sobre essa mudança de posição das relações sociais, como, na imensa maioria das vezes, a desejam. Na pesquisa em que se perguntou para as crianças o que fariam se pudessem escolher, todas responderam que preferiam ir para o EF, porque na EI “aprendem coisas de criancinhas”, ou “porque já não são mais bebês”. Sentem-se orgulhosas de sua nova posição social. Demonstrem, claramente, que objetos tipicamente escolares como estojo, mochila, cadernos que acompanham a entrada na escola costumam ser bastante valorizados e percebidos como símbolos da importância do momento. Conforme ressalta Elkonin, já na idade pré-escolar

se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar. (Elkonin, 1987, p. 118)

Mas também, experienciam perdas, conforme já mencionamos. Parece não ser arriscado conjecturarmos que se as crianças pudessem escolher, escolheriam ir para o EF e poder continuar tendo possibilidade de brincarem no contexto educacional e terem a companhia de amigos e colegas com quem compartilharam o cotidiano da EI. A transição é, assim, marcada por conflitos, luta entre desejos e contradições.

Compreender como se dá a passagem da EI para o EF não é, portanto, o objetivo irrisório. Acrescentamos aos argumentos já apresentados, alguns aportes que, embora fundamentados em outros referenciais teóricos, são válidos para ressaltarmos a relevância do ingresso na escola. Segundo Marturano (2015) o primeiro ano é um período particularmente sensível a influências que afetam o senso de produtividade, isto é “o grau em que o indivíduo se consi-

dera capaz de desempenhar funções produtivas valorizadas por sua cultura” (Marturano, 2015, p. 3). Não é, pois, de se estranhar que a experiência escolar inicial possa repercutir ao longo de todo o EF, como demonstram pesquisas como as de Alvarado y Suárez (2009) e a de Abellán (2019).

Reconhecendo a complexidade do tema, não surpreende que venha sendo estudado de múltiplas formas. Em revisão bibliográfica que realizamos (Gonçalves; Rocha, 2021), identificamos variadas combinações de procedimentos e crescente inclusão das crianças como participantes das pesquisas empíricas, embora ainda sejam em maior número as que elegem adultos como informantes. Dentre os adultos, são as vozes dos professores as mais frequentemente ouvidas pelos pesquisadores. Nas pesquisas que incluem crianças, as técnicas de observação e de entrevista (por vezes mais acertadamente nomeadas como conversas) são as mais utilizadas, seguidas pela produção de desenhos, de cartas e de fotografias. Sendo assim, o desenho metodológico da pesquisa de que apresentamos resultados pode ser considerado original/inovador e faremos sua apresentação a seguir.

## **Método**

Desenvolvida no ano de 2021, a pesquisa compôs-se de múltiplos procedimentos: acompanhamento das atividades cotidianas de uma turma de primeiro ano do EF, entrevista com a professora, entrevista com familiares, conversas com as crianças, aplicação de um jogo especialmente projetado para o trabalho de campo, atividade de produção de desenhos mobilizada pela leitura do livro *A Caixa de Jéssica* (Carnavas, 2010). Importante mencionar que se os desafios a serem enfrentados na transição do EI para o EF, normalmente, já não são pequenos, eles se intensificaram para os participantes desse estudo. Trata-se de uma turma que não vivenciou nem o último ano da EI (2020) nem o primeiro ano do EF (2021) nos moldes tradicionais, em função do distanciamento social, imposto pela pandemia de Covid-19.

O ingresso no EF foi feito de modo bastante irregular, já que no primeiro semestre manteve-se o distanciamento social e a frequência às escolas não ocorreu; as atividades eram propostas no modo remoto e/ou através da entrega de tarefas impressas para as crianças fazerem em suas casas. No segundo semestre, o retorno foi gradativo e não obrigatório de agosto até novembro. Em agosto, a turma foi dividida em subgrupos, sendo um referente aos alunos cujos pais preferiram que eles se integrassem ao modelo presencial e outro referente aos casos em que os pais optaram pela continuidade do modelo remoto para seus filhos. O primeiro subgrupo foi, ainda, dividido em dois, quanto ao turno em que frequentariam a escola. Como as turmas da escola funcionam em período integral, foi possível que os pais optassem pelo turno da manhã ou da tarde. Esse arranjo favoreceu a disposição do mobiliário com distanciamento entre as carteiras, numa tentativa de que, ainda que presentes na escola, as crianças mantivessem certa distância umas das outras. Durante todo o período de presença em campo, as crianças, a professora e a pesquisadora usaram máscaras e eram orientadas a higienizarem as mãos com álcool, frequentemente. Em novembro, por decisão da Secretaria Municipal de Educação, todos os alunos retornaram para o modelo presencial e integral. A pesquisa foi feita com 27 ingressantes no primeiro ano do EF. Dos vários procedimentos utilizados, aqui recortaremos resultados obtidos pela aplicação do jogo.

Para o jogo, os alunos foram organizados em grupos de 2 a 4 participantes. Tratou-se de um jogo de tabuleiro, no qual existe um percurso desenhado, ao modo tradicional de jogos de trilha. As casas do percurso são de três cores diferentes: as brancas são casas neutras; as azuis remetem a algumas perguntas/tarefas a serem realizadas (conte se você tem animal de estimação, imite o animal de que você mais gosta etc.); as amarelas são as casas que convidam as crianças a narrarem situações (por exemplo: Conte uma coisa engraçada que já aconteceu na escola; O que você aprendeu de mais legal na escola nesse ano?). Todas as perguntas envolvendo as narrativas e as tarefas do jogo estão escritas em pequenas cartas azuis ou

amarelas, respectivamente. Durante as partidas, as crianças eram convidadas a narrarem situações da transição e da vida escolar, com liberdade de responderem às questões à sua maneira, não sendo as respostas avaliadas como certas ou erradas.

O principal objetivo era estimulá-las a expressarem suas experiências, sentimentos e percepções, sendo desejável que opinassem, comentassem, completassem, discordassem das respostas dadas pelos colegas. Inspiradas em Passeggi, organizamos um conjunto de questões sobre o tema, porém permitindo e até incentivando que os entrevistados falem livremente sobre assuntos que surjam como desdobramento do tema principal (Passeggi *et al.*, 2016).

As partidas do jogo foram vídeo filmadas, transcritas na íntegra e analisadas nos seguintes núcleos: o espaço desconhecido/conhecido, lugar preferido, atividades de que gostam/não gostam, o que deveria ter na escola, comparação entre a EI e o EF, amizades e sentimentos.

### ***Escola é lugar de fazer amigos? Fragmentos de experiências de amizades***

Neste tópico, examinamos de modo mais detalhado os dizeres das crianças sobre a importância e os desafios na construção das amizades. Nossa escolha decorre do fato de ser um tema que não encontramos nos trabalhos sobre transição (ao menos não encontramos como núcleo central), mas que nas falas dos participantes vem acompanhado de marcas afetivas intensas. Importante ressaltar que, na perspectiva de uma visão sistêmica do funcionamento do psiquismo humano, as esferas afetiva e cognitiva estão sempre inextricavelmente articuladas. Portanto, o compromisso com a formação integral dos sujeitos nos leva à necessidade de não descuidar da dimensão afetiva nas relações das crianças com a escola e com tudo o que a ela se relaciona. Como dizem Barbosa e Bernardes,

o conhecimento sobre o afeto e a cognição como uma unidade contribui para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais efetivos e de pesquisas que

buscam compreender o maior ou menor envolvimento dos estudantes com a aprendizagem, com o conhecimento ou com a escola. (2021, p. 219)

Analisaremos três trechos do material empírico total. Nesses, buscamos explorar como cada uma das crianças que participam desses episódios percebe o início de sua vida escolar, a forma como compreendem o vivido nesse novo espaço. Tornar visível o que mobiliza seus afetos nos ajuda a entender como vão se constituindo – dramaticamente – como sujeitos nas suas relações com o conhecimento, com a escola, com outras pessoas e com o mundo. A seguir, então, trazemos suas vozes sobre algumas de suas vivências em relação às amizades num certo período e contexto de suas vidas. Os trechos se referem a diferentes partidas, das quais participaram diferentes grupos de crianças.

### Trecho 1

**Pesquisadora:** Você teve dificuldade para fazer amigo?

**Léo<sup>9</sup>:** Não. Lá na creche, eu e o Daniel já era amigo, e tinha mais um carequinha, mais um pequenininho. Ô, saudade do carequinha...

**Daniel:** Mó da hora ele era, né?

**Pesquisadora:** Vocês vieram da mesma escola?

**Daniel:** É... O carequinha... Eu acho que não estuda aqui.

### Trecho 2

**Pesquisadora:** Estela, você teve dificuldade para fazer amigos aqui?

**Estela:** Muita dificuldade. Muita. Igual no Franciscano [refere-se à EI]. Todo mundo me odiava no Franciscano, só por causa da minha cor. No Franciscano faziam racismo comigo, eu ficava solitária num canto, nem a professora nem ligava para mim. Daí

---

9. Todos os nomes são fictícios.

eu entrei nessa escola e pensei “aqui vão fazer racismo comigo também”. Foi difícil para fazer amigos.

**Ana:** Mas você tem o Geovane, você tem o Fábio, você tem eu.

**Estela:** Agora eu tenho um monte de amigos.

**Pesquisadora:** Você estava com medo de não conseguir fazer amigos aqui também?

**Estela:** É, fiquei com muito medo. Então, sabe aqueles pilares que tem lá fora? Eu ficava sempre lá, quieta.

### Trecho 3

**Pesquisadora:** No seu primeiro dia de aula você ficou triste também?

**Adrian:** Sim e tímido.

**Pesquisadora:** Por que você ficou tímido?

**Adrian:** Porque não tinha amigo.

**Pesquisadora:** Estava com medo de não conseguir fazer amigos?

**Adrian:** Não, também nem queria fazer amigos.

**Krislayne:** Eu sou cheia de amigos.

**Pesquisadora:** Foi difícil fazer amigos aqui?

**Adrian:** Foi. Demorou muito tempo para eu fazer amigos.

**Pesquisadora:** E você quer fazer mais amizades aqui?

**Adrian:** Não, escola é para aprender, não para fazer amigos.

Uma primeira questão a destacar, a partir desses excertos, refere-se à importância de a pesquisa ter permitido – por suas características metodológicas – suscitar e acolher os sentimentos de saudade, tristeza, timidez, medo e torná-los disponíveis para escuta, reflexões e transformações por parte de todos os integrantes das conversas, o que é bastante importante para a chamada constituição dramática do psiquismo. Como diz Magiolino (2014)

o afeto pode se transformar, quando dele tomamos conhecimento e consciência. Com relação à metodologia, Vigotski (1932/1987, 1932/1999) sempre enfatizou [a relevância de]

abrir/criar possibilidades aos sujeitos de transformarem o que sentiam, pensavam e, enfim, o que vivenciavam. Com isso, [é] possível estudar a passagem de uma experiência à outra e, nesse movimento, acompanhar o processo psicológico em seu percurso de desenvolvimento e transformação. (Magiolino, 2014, p. 51)

Nesse sentido, em todos os trechos encontramos fluidez, luta e deslocamentos de sentidos para o que pensam sobre a amizade, sobre si e sobre as relações com os colegas. Os deslocamentos mais visíveis são “tenho amigos” para “saudade de um amigo que já não tenho mais”; “todo mundo me odiava” para “tenho muitos amigos”; “medo de não ter amigos na escola” para “a escola não é lugar para amizades”. Embora os dizeres de Estela sejam os mais evidentemente atravessados por drama na acepção mais clássica ou comum (o sofrimento pelo racismo), a nosso ver o que diz Adrian evidencia, mais textualmente, o entrelaçamento entre enunciados contraditórios, sendo claro exemplo dessa

luta pela via final que se trava sem cessar no organismo humano, que dá ao comportamento humano o trágico e dialético caráter de luta incessante entre o mundo e o ser humano e entre os diferentes elementos do mundo dentro do ser humano. A correlação de forças modifica-se a cada instante nessa luta, provocando uma mudança em todo o quadro do comportamento. Tudo nela é fluido e mutável, cada minuto nega o anterior, cada reação passa a ser contrária, e todo o comportamento em seu conjunto faz lembrar um embate de forças que nunca se detém. (Vigotski, 2003, p. 65)

Entendemos que os enunciados trazidos neste capítulo convocam-nos a superar a – tão comum – visão romântica sobre o caráter feliz e pacífico da infância, confrontando-a com o caráter de conflitos e contradições que suscitam novas formas de interpretação do vivido. Parece-nos oportuno darmos razão a Vigotski quando diz que

“a educação e a criação sempre são trágicas, porque sempre partem do “desconforto” e do infortúnio, da falta de harmonia” (Vigotski, 2003, p. 303). Ainda que boa parte dessa luta seja silenciosa, ela sempre estará presente e fará parte do desenvolvimento de cada um.

A leitura do material em sua totalidade nos mostra que mais da metade das crianças relataram dificuldades para construir amizades, colocando também em cheque a tendência de se crer que se trata de capacidade natural, sem necessidade de mediações. Em nenhum dos relatos registramos menção à participação de professoras, de familiares ou de qualquer pessoa para auxiliar os alunos a se conhecerem, criarem vínculos entre si, superarem os mencionados sentimentos de medo, solidão e timidez. Ao contrário, tanto as ações com êxito, quanto inibições e dificuldades são reputadas pelas crianças à maior ou menor desenvoltura individual. Frases como “eu pedi amizade para várias pessoas, mas eles não gostam de mim” ou “Tipo assim, eu conversei com a pessoa, depois eu a chamo de amiga e depois eu falo: tchau amiga” ilustram as formas de pensar nesse processo como algo de responsabilidade pessoal e para o que não se vislumbra a possibilidade de pedir ajuda.

Encontramo-nos, então, frente a um movimento instigante na nossa cultura: tendo sido auxiliadas por adultos (especialmente por mães) para fazerem amigos nos três primeiros anos de vida (cf. Silva *et al.*, 2008), na medida em que as crianças crescem parece formar-se um consenso de que não precisam de auxílio para a construção de relações desse tipo. Isso pode ser correto em alguns casos, mas não em todos, como mostram nossos participantes.

O material empírico produzido evidencia que o início da vida escolar e a inserção no novo contexto social é um processo complexo e de longa duração. As experiências de Estela, Léo e Adrian contrastam bastante, mas, de cada uma delas, podemos extrair pistas para ações protetivas que escolas, professoras e famílias podem realizar. Três pontos consolidam essa proposição: estudos mostram que na fase de 6-7 anos dentre as três principais fontes de amizades (escola, a vizinhança e família) a escola se destaca como local de

onde advém praticamente metade dos amigos e principal espaço de encontro entre eles (Garcia, 2005); mostram, ainda, que na infância os amigos representam fonte de apoio social importante, particularmente de apoio emocional (Pereira, 2022; Daudt *et al.*, 2007). Por fim, o desempenho alcançado pela criança e a qualidade dos seus relacionamentos com os colegas e com o professor no primeiro ano têm sido considerados como bons preditores de seu progresso escolar nos anos subsequentes, tanto em termos de aprendizagem como de ajustamento (Marturano, 2015).

Sem ter a intenção de prescrever formas pelas quais as escolas deveriam pautar a organização do trabalho pedagógico, queremos argumentar que essas ações protetivas articulam-se com aspectos discutidos sobre as rupturas e continuidades entre a EI e o EF.

Referimo-nos aqui às duas atividades postuladas por autores da teoria Histórico-Cultural como atividades-guia do período de transição: as brincadeiras e o estudo. De nossa perspectiva, ambas representam territórios férteis para o estabelecimento de novos laços de amizade e/ou fortalecimento daqueles que as crianças já trazem da EI. Vejamos.

As pesquisas e experiências vividas com crianças da EI e do EF permitem-nos afirmar que as brincadeiras são a principal via para a formação de amizades. Claro que também de inimizades. Propomos, então, a pertinência de olharmos para a atividade lúdica e advogarmos pela importância de que siga presente no cotidiano escolar, não apenas por suas contribuições para o desenvolvimento de funções psíquicas mais obviamente ligadas às aprendizagens escolares, mas por sua potência para fomentar intensas relações afetivas. Basta aqui mencionar como as crianças, consistentemente, definem quem são seus amigos tendo como critério o fato de brincarem juntos. Brincar parece ser o motivo e a finalidade das amizades, para as crianças pré-escolares e dos anos iniciais do EF. É experiência vivida ao longo de todos os anos da EI, constituindo, portanto, enredos que as crianças dominam, aprenderam a compartilhar, tem *expertise* para seguirem criando. Brincar junto parece ser a experiência decisiva para que alguém passe da posição social de **colega** à

posição social de **amigo**, o que poderá fazer grande diferença para a vida das crianças nas escolas.

Por outro lado, e não de forma excludente, a atividade de estudo também pode se configurar como contexto para a construção de novos laços afetivos, a depender do modo como é estruturada no cotidiano escolar, pelos professores. Para tal, é necessário substituir, no limite máximo possível, as marcas do individualismo e da competição (tão típicas das escolas em sociedades capitalistas) pela realização de

atividades coletivas que permitam a valorização da opinião dos companheiros [...], o desejo de estar juntas, de brincar juntas, de trabalhar, de cumprir as tarefas sociais encomendadas; nelas surge o interesse pela opinião dos colegas, querem gozar de sua simpatia e que os amigos reconheçam seus méritos. (Bozhovich, 1985 apud Scherer *et al.*, 2023, p. 109)

Concluimos ressaltando que a pesquisa colocou em foco pequenos dramas vividos pelos participantes, até então invisíveis aos olhos da professora e da pesquisadora. A invisibilidade, entretanto, não os torna menos potentes na formação da personalidade de cada criança e das tramas (tão importantes) que vão se entretecendo (ou não) nas histórias de vida. Requerem, portanto, atenção e cuidado, sendo muito relevante que lembremo-nos de que

Não é a chegada a uma determinada idade o que garante que as crianças estarão aptas a entrar no Ensino Fundamental e a compreender os processos que envolvem a escolarização. Não é a idade que torna mais fácil romper com o conhecido e adentrar o desconhecido. É preciso que o adulto – especialmente os professores e professoras – acompanhe a criança na passagem entre um meio cultural e outro, ajudando-a a conhecer e participar de novas relações e a assumir um novo lugar social. (Bissoli; Aguiar, 2022, p. 394)

## Considerações finais

Não poderíamos finalizar esse texto sem destacar que, se ao longo do que foi dito, várias vezes procuramos chamar atenção para a centralidade dos professores e das escolas quanto aos modos de organizar os contornos das experiências e nelas intervir, buscando transformá-las em fonte de desenvolvimento, isso não quer dizer que esses profissionais e as unidades escolares sejam os únicos responsáveis pela qualidade da transição.

Para a construção de um programa sólido de atenção a esse processo é necessário envolver também os órgãos públicos responsáveis pela provisão de recursos, pela viabilização de condições concretas para a ação profissional, pela validação dos esforços para preparar e acolher as crianças, bem como para construção de diálogo com as famílias, pela construção de pontes curriculares entre a EI e o EF e pela garantia de espaços formativos para os profissionais que atuam na escola. Dentre as condições concretas para o trabalho dos professores é preciso não minimizar a relevância do regime de trabalho, do número de alunos por turma, da remuneração docente. Na timidez ou limitação dessas ações, dificilmente será possível ultrapassar a timidez ou limitação de ações pontuais e que contribuem bem menos do que seria desejável para experiências de desenvolvimento pleno das crianças.

## Referências

ABELLÁN, Cecilia Azorín. Las Transiciones Educativas y su Influencia en el Alumnado. **Edetania**, v. 55, p. 223-248, julho de 2019.

ALVARADO, Sara Victoria; Cecilia; SUÁREZ, Martha Cecília. Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Manizales, Colombia. v. 7, n. 2, 2009, p. 907-928.

BARBOSA, Ana Paula; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. A unidade afeto-cognição a partir da psicologia histórico-cultural: implicações para o processo educativo. *In*: MARAFON; Giovanna; TORTELLA, Jussara; ROCHA, Maria Silvia. (Orgs.) **Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

BISSOLI, Michelle de Freitas; AGUIAR, Sinara Narciso de Lima. Da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental: reflexões sobre o processo de transição escolar. **Obutchénie: R. de Didát. e Psic. Pedag.** Uberlândia, v. 6 n. 2, p. 384-408, mai./ago. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** (Volumes 1, 2 e 3). Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARBONIERI, Juliana; EIDT, Nadia Mara; MAGALHÃES, Cassiana. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

CARNAVAS, Peter. **A Caixa de Jéssica**. São Paulo: FTD. 2010.

DAUDT, Patrícia R.; SOUZA, Luciana Karine de; SPERB, Tania M. Amizade e Gênero nos Conflitos de Pré-escolares. **Interpersona**, v. 1, n. 1, junho 2007.

DELARI JR., Achilles. Sentidos do “Drama” na Perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr./jun. 2011.

ELKONIN, Daniil. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. Tradução de Newton Duarte. *In*: DAVIDOV, Vladimir; SHUARE, Marta. **La Psicología Evolutiva y Pedagogia em la URSS (Antologia)**. Moscou: Progresso, Moscou, 1987. p. 104-124.

GARCIA, Aginaldo. **Psicologia da Amizade na Infância: uma introdução**. Vitória: UFES. 2005.

GONÇALVES, Luciana dos Santos; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, v. 28, p. 1-24, 2021.

MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. A Significação das Emoções no Processo de Organização Dramática do Psiquismo e de Constituição Social do Sujeito. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 2, p. 48-59.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. “Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v. 19, n. 2, mai./ago. de 2015, p. 309-319.

MARTURANO, Edna Maria. A criança, a família, a escola e a transição para o Ensino Fundamental. **Ciências e Cognição**, 2015.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da Idade Pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASQUALINI, Juliana Campregheer. Contribuição ao Debate sobre o Problema da Preparação para a Escola de Ensino Fundamental na Educação Infantil. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 17, n. 3, p. 93-106, set./dez., 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição; NASCIMENTO, Gilcilene; RODRIGUES, Senadaht. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, v. 40, 2016, p. 155-169.

PEREIRA, Artur Oriel. Amizade e Educação Infantil. **Pro-Posições**, v. 33, p. 2-28, 2022.

QUEIROZ, Manuela Azevêdo; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Pela tela de um tablet: tecnologias digitais na Educação Infantil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1941-1966, out./dez. 2021.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; RIBEIRO, Rosângela Benedita. A Vida Cotidiana e as Brincadeiras no primeiro ano do

Ensino Fundamental. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 37, n. 102, p. 237-258, mai./ago., 2017.

SCHERER, Cleudet de Assis; BONADIO, Rosana Aparecida Albuquerque; BOGATSCHOV, Darlene Novacov. A Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: uma questão para além da idade etária. *In*: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro FRANCO, Adriana de Fátima (orgs.). **Implicações da Periodização do Desenvolvimento Humano para a Prática Pedagógica: em destaque a Psicologia Histórico-cultural**, 2023, p. 96-115.

SILVA, Glauce Reis da; GARCIA, Agnaldo. Os primórdios da amizade na infância: a perspectiva materna. **Paidéia**, 2008, v. 18, n. 41, p. 591-604.

SIM-SIM, Inês. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. **Exedra**, n. 1, 2009, p. 111-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. Edição Comentada. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

VIGOTSKII, Lev Semionovich. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semionovich; LURIA, Alexander.; LEONTIEV, Alexei. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.



# **A ÚLTIMA CAVALEIRA DO APOCALIPSE: UM ENREDO CAÓTICO DO ENSINO DA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DE SÃO PAULO NO ENSINO MÉDIO**

*Sandra Braga Freire  
Maria Eliza Mattosinho Bernardes*

## **Introdução**

Este texto se apresenta como síntese de uma pesquisa de doutorado, que começou a ser elaborada no ano em que a Reforma do Ensino Médio ganhou legitimidade por meio de uma legislação específica, a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e de um documento que a representa, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto a primeira alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a segunda foi incorporada pouco a pouco pelas políticas públicas dos Estados; ambas estabeleceram alterações na estrutura do Ensino Médio, alterações estas que impactaram diretamente na maneira como foram e são organizados as grades curriculares e o próprio ensino dos componentes curriculares.

A tese intitulada *A Última Cavaleira do Apocalipse: Um Enredo Caótico do Ensino de Filosofia da Escola Pública do Estado de São Paulo no Ensino Médio*, para além de apresentar um experimento didático dado por meio da (re)organização de um dado Currículo (São Paulo, 2012), o de Filosofia da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP), teve a necessidade de alargar o exame acerca da realidade concreta do contexto escolar. A intenção foi ultrapassar o que é posto e imposto por legislações que engessam, desvalorizam, corrompem e alienam o trabalho docente.

Para isso, ponderou-se que apenas um ensino adequadamente sistematizado e voltado para o desenvolvimento de escolares em estudantes pode transformar e impelir os jovens à aprendizagem. Isso

porque os escolares são indivíduos que estão em ambiente escolar, regularmente matriculados, mas não necessariamente passando por ele de forma consciente; já o estudante é aquele que está em atividade<sup>10</sup>, pois foi adequadamente orientado por um professor que tem consciência de sua função social e do poder que tem o conhecimento teórico enquanto mediador das relações escolares (Bernardes, 2012).

Assim, a (re)organização supramencionada só foi possível porque a atividade pedagógica, unidade entre a atividade de ensino e a atividade de estudo (Leontiev, 1983; Bernardes, 2012), emergiu como categoria necessária para ser integrada à atividade filosófica (Freire, 2016), unidade cuja necessidade é ascender do pensamento oriundo do senso comum ao concreto pensado, desenvolvendo o pensamento por conceitos na vida objetiva dos escolares, constituindo, assim, importante função de ser o instrumento que possibilita organizar e integrar o ensino e o estudo, como meios desenvolvedores das funções psicológicas superiores dos sujeitos submersos nas relações escolares.

A pesquisa fundamentou-se no enfoque histórico-cultural em seus aspectos teórico-metodológicos, que visam mostrar como acontece a apropriação do conhecimento teórico, a partir de fatores motivacionais, afetivos, subjetivos e volitivos. Os autores que balizaram o estudo feito, fazem parte do referencial que abarca a Psicologia Histórico-Cultural (Vigotsky, 2004a, 2004b) e a da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 1991), para além dos filósofos que amparam as reflexões propostas pelo Materialismo Histórico-Dialético (Marx, 1974).

Desta feita, o objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de superação das contradições do Currículo Escolar do Ensino Médio da Seduc/SP (São Paulo, 2012) a partir da organização de um ensino que possibilite a constituição da unidade afetivo-cognitivo-volitivo pela mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica e filosófica.

---

10. A atividade neste contexto refere-se à unidade central da vida do sujeito concreto, que o orienta no mundo dos objetos para a satisfação de necessidades produzidas socialmente (Leontiev, 1983).

O objeto de pesquisa, por sua vez, é a (re)organização do ensino de Filosofia, com a intenção de promover a transformação no psiquismo dos escolares, de um determinado contexto escolar, e possibilitar meios para a superação do caos estabelecido pelas políticas públicas que operam de modo contraditório no cerne da estrutura do ensino paulista.

O organizador das ações investigativas, por seu turno, pode ser expresso pela seguinte questão: Quais são as condições necessárias para possibilitar um ensino desenvolvidor, por meio da apropriação do conhecimento teórico no ensino de Filosofia no Ensino Médio de uma escola pública estadual, tendo em vista a integração entre as esferas cognitiva, afetiva e volitiva, feita a partir do que prescreve o Currículo do Estado de São Paulo?

Antes de assinalar como transcorreu a intervenção didático-pedagógica, cuja intenção foi impactar o ensino e a aprendizagem de um grupo de escolares a partir de uma (re)organização curricular, por meio da apropriação do conhecimento teórico considerando os fatores motivacionais, afetivos, subjetivos e volitivos, a fim de mostrar que a afetividade, os interesses, a volição e as vivências, quando adequadamente orientadas, podem contribuir para a intersecção entre as esferas cognitivas às esferas afetivas, é válido jornadas pela senda teórico-prática realizada na tese.

Para que houvesse a análise didático-interventiva, houve antes o estudo bibliográfico-conceitual, posto que a historicidade dos elementos que impactam na prática hodierna do ensino e da aprendizagem é de suma importância para compreender que, como apontaram Hannah Arendt (2005) e Eric Hobsbawm (1998), a história tem muito a ensinar, sobretudo, a não incidir nos erros já cometidos.

E quais seriam esses elementos que impactam a prática do ensino e da aprendizagem no decorrer do tempo, senão as políticas públicas amparadas pelas legislações educacionais? Em se tratando de empreender um exame pormenorizado acerca da Filosofia enquanto componente curricular, sua presença se apresenta na história dos processos de escolarização do Brasil como uma incógnita, isso por-

que a garantia de sua existência na sala de aula depende diretamente do contexto sociopolítico em que se encontra o país.

Afinal de contas, são as condições concretas que geram a necessidade da presença ou da ausência do ensino de determinados componentes curriculares nos bancos escolares, assim como a própria constituição do currículo depende diretamente das condições impostas pela realidade concreta, sendo esse um fenômeno que não se restringe apenas ao Brasil, mas que é perceptível em escala global.

A Filosofia, assim como os demais componentes curriculares, está nos processos de escolarização para promover a progressão da aprendizagem e o enriquecimento cognitivo, conforme apregoa a maioria das políticas públicas. É evidente que àquelas servem a um referencial teórico, abalizado pelas formas de experimentar os processos de escolarização de uma dada sociedade, e são essas políticas que comandam a forma e a fôrma em que são colocados os conhecimentos teóricos ministrados no espaço escolar.

Como supracitado, a Filosofia no decurso da história da educação escolar no Brasil se mostra como aquele campo do saber cuja presença é efêmera e, quando presente, está à serviço do referencial teórico-metodológico adotado pelos sistemas de ensino. Assegurar sua presença conforme a lei pode, inclusive, denotar um modo velado de controlar o conteúdo e os temas da Filosofia de modo geral.

Desta feita, para cada desenho social há uma escola e uma maneira de filosofar em sala de aula, e estes desenhos nunca deixaram de ser assegurados por uma política pública ou por uma nova lei. Daí as legislações nos séculos XX e XXI, em suma, trazem e afastam a Filosofia enquanto componente curricular obrigatório (seja na Educação Básica ou no Ensino Superior), entre elas estão a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Lei 7.044 de 18 de outubro de 1982, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996<sup>11</sup>, a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008 e por último a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017<sup>12</sup>.

---

11. A pesquisa refere-se ao texto original.

12. No transcurso do tempo, década a década, cada legislação representa o que a sociedade de classes brasileira almejava dos processos de escolarização, bem como representa fortemente a política vigente em cada período.

Esses marcos legais da Filosofia, enquanto componente curricular dos bancos escolares brasileiros, mostram que toda mudança histórica e política impacta diretamente a forma como a escola opera e como a Filosofia pode ou não estar presente na sala de aula ou na formação dos professores. Por isso, a Filosofia é um exemplo de componente do currículo que sofre com as alterações da legislação educacional, não apenas por sua retirada, mas porque recebe uma tratativa específica, que ora permite que seu conteúdo recaia em um espontaneísmo, ora em um exacerbado academicismo e ora é relegada como pseudo componente curricular, porquanto sua tratativa fica restrita a ser incorporada ou não como conteúdo de outros componentes da grade de ensino, em nome da interdisciplinaridade e transversalidade, conforme aponta Freire (2021).

A Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, indica a progressiva ampliação da carga horária mínima da Educação Básica, a integralização de novos componentes curriculares e dos itinerários formativos como obrigatórios por meio da Base Nacional Comum e tira da Filosofia e da Sociologia, assim como de outros componentes curriculares, o título de componentes curriculares obrigatórios para performar, segundo a reescrita do artigo 36º, como “arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”.

Esta Lei ficou marcada pelo ensino transversal por áreas e pelo retorno da incorporação de profissionais de notório saber, que outrora esteve presente na Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. É sob o obscurantismo da Lei de 2017 que esta professora e pesquisadora inicia seus estudos no doutorado, elabora seu plano de ensino interventivo e começa a análise do caos de dentro e a partir do caos.

É importante salientar a carga que possui asseverar que ou um dado conhecimento humano é um componente curricular obrigatório ou apenas um conteúdo que perpassa pelos demais conhecimentos e categorias da cultura humana. Não colocar na letra da lei que há um componente curricular específico para tratar dos temas da Filosofia, desobriga o Estado da contratação de profissionais ha-

bilitados tanto para a formação de professores neste âmbito, quanto para a atuação na Educação Básica, assim como para a formulação de um material adequado e todo um repertório, que poderia instrumentalizar acertadamente quem fosse trabalhar com os temas da Filosofia em sala de aula.

Diferentemente da Lei 11,684, de 02 de junho de 2008, que colocava a Filosofia como componente curricular obrigatório no artigo 36º, a Lei da Reforma do Ensino Médio não indica que a Filosofia está incluída como disciplina obrigatória, mas sim que, como o posto no artigo 3º, § 2º, ela é um estudo obrigatório”. Asseverar que é estudo e/ou prática obrigatória não significa necessariamente que haverá a permanência da Filosofia enquanto componente curricular, ao contrário, ela volta ao limbo, atuando como conteúdo que pode apenas passar as demais áreas do conhecimento.

É neste processo, portanto, que há a dissolução não só da Filosofia enquanto componente curricular mesclada nas áreas do conhecimento, mas de praticamente todos os demais componentes curriculares. E, assim, esta professora se vê com uma das últimas oportunidades de ministrar a Filosofia ainda no patamar de componente curricular oficial, desolada por perder a possibilidade de permanência da Filosofia nesta modalidade e sem previsão de retorno a esta via por uma política pública, entristecida porque a política assinala o notório saber como uma alternativa à ausência de professores habilitados (ao invés de ofertar formação adequada aos professores), mas se vê também como a última cavaleira em meio a este caos apocalíptico de contradições.

Este contexto é dado aqui não como pretexto, mas como pano de fundo, a fim de indicar o porquê esta professora se autointitulou como a última cavaleira do apocalipse, pois sua intervenção didático-pedagógica ocorre justamente quando foi sancionada a Reforma do Ensino Médio legalmente.

## A Filosofia como meio para formação da consciência crítica

Historicamente, a Filosofia tem origem complexa e multifacetada. Às vezes, é preocupada em perscrutar minuciosamente questões ontológicas de cada tempo e buscar possíveis respostas e/ou análises que conduzissem a uma percepção esclarecida da realidade concreta, a partir de determinada perspectiva teórico-filosófica. Às vezes, se encontra comprometida em introjetar nos sujeitos verdadeiras comprometidas com a pseudoconcreticidade<sup>13</sup>, com determinismos, dogmas e doutrinações, numa reprodução ensimesmada e reiterativa do *status quo*.

A Filosofia é, em-si-mesma, um conhecimento que se pretende desenvolvidor em seu cerne, em sua origem, em seu *modus operandi*, está no *modus faciendi* humano como necessidade que forma o humano no homem, porquanto por meio desta (necessidade) é engendrada a atividade filosófica, quando o homem, em termos marxianos, transforma o meio e a si mesmo na passagem do senso comum para a consciência crítica na elaboração da cultura e do conhecimento.

A Filosofia, enquanto mediação e produção do conhecimento teórico, contribuiu e muito para as transformações e saltos qualitativos que ocorreram no homem, cuja primazia era sua fisiologia e suas funções elementares, imbricadas com a biologia da espécie humanizada, que laborava a natureza com a intenção de satisfazer necessidades, e culminou na produção do homem humanizado que, coletivamente, é criador de cultura.

Ademais, a atividade da Filosofia é descobrir o que está para além do que é manifestado de forma direta e imediata, pela realidade fenomênica, para perscrutar a estrutura da coisa e da coisa em si, que se apresenta no dia-dia, mas apenas de forma oculta e

---

13. Kosik (1969) aponta que a pseudoconcreticidade é um claro-escuro, em que o aspecto fenomênico da coisa se manifesta como essência e a “[...] diferença entre fenômeno e a essência desaparece” (Kosik, 1969, p. 12). Na Filosofia, apesar da sua propensão à análise crítica, não podemos esquecer que esta crítica também pode ser deveras conservadora e voltada para atender às necessidades do capital.

distorcida (Kosik, 1969). Por isso, Freire (2016) lança mão da atividade filosófica.

A atividade filosófica tem importante papel na mediação de conhecimentos de uma geração a outra e, a Filosofia não é qualquer tipo de conhecimento, visto que é capaz de promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, quando adequada e intencionalmente organizada para isso. Inclusive, uma das funções superiores que ela pode impactar, para além da formação do pensamento teórico, é a formação da consciência crítica e, por sua vez, o pensamento por conceitos, o pensamento abstrato e o pensamento dialético.

Segundo Vigotski (2006), todos os mecanismos do pensamento, da atenção e da memória são diferentes no adolescente; o que significa que o desenvolvimento destes está mais intimamente vinculado com a coletividade, com o meio social, do que com a formação biológica que era prevalecente na infância.

Não que a base biológica não tenha importância neste período. De acordo com a teoria vygotskiana, a integração, entre fisio e ontogênese, é como o traçado de linhas paralelas, que ora se cruzam, ora se distanciam. Na adolescência, sempre que há a maturação de uma nova base biológica, há também o desenvolvimento de novos interesses. E este desenvolvimento não se dá de forma linear e cadenciada, mas ao contrário, por movimentos arrítmicos.

Assim, quando no adolescente surgem novos interesses, desaparecem os antigos, “[...] ele não só começa a se interessar por objetos que lhe são completamente novos, mas também perde interesse por coisas que lhe interessavam antes” (Vigotski, 2006, p. 25, tradução nossa). Para Vigotski (2006, p. 11, tradução nossa) “o problema do interesse na idade de transição é a chave para entender todo o desenvolvimento psicológico do adolescente”, pois é ele a força motriz que faz o indivíduo se sentir mobilizado a realizar determinadas coisas e não outras.

Na adolescência, a atividade principal é a atividade de comunicação íntima-pessoal, pois nela o adolescente estabelece “[...] relações com os seus pares, com base em certos padrões morais e éticos que medeiam” (Elkonin, 1987, p. 120-121, tradução nossa)

suas ações, e esse fato faz com que ela mude a postura do jovem em relação à forma como ele enxerga o outro e a sociedade. A marca principal deste período é que o jovem passa a buscar na coletividade, inicialmente, a que ele pertence, certo reconhecimento e a apresentar certos posicionamentos, diante do que pessoalmente lhe incomoda.

Por outro lado, esta alteração de atividade principal traz desafios para a educação escolar, sobretudo, com relação à formação e ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, como o pensamento por conceitos e a consciência crítica. Isso porque se o adolescente perde interesse por coisas que lhe interessavam antes, na fase anterior a esta, a infância, sua atividade principal era a atividade de estudo, e na adolescência, se não houver adequada orientação, o estudo pode deixar de ter destaque em sua vida.

Se neste período, considerando a atividade de comunicação íntima-pessoal, o jovem volta seu interesse para conhecer a si e ao seu coletivo, considerando a sua função nesta coletividade, seus interesses e desejos em relação aos demais e ao que este meio pode lhe oferecer, a educação escolar precisa reputar um ensino que leve em conta esta condição.

Se a atividade de estudo, que antes era prevalente, cede lugar a outra que muda completamente o seu foco, estes estados chamados de provisórios, que produzem crises, desorientação e caos, podem extinguir no futuro as possibilidades de o jovem conseguir integrar à sua atividade principal uma secundária que seja organizadora destes estados caóticos e contraditórios. Segundo Vigotski (2006, p. 35-36), estes sintomas podem ser agudizados consideravelmente se houverem falhas pedagógicas, e é o que se tem observado: muitos consideram a adolescência uma simples e linear continuidade do desenvolvimento anterior.

E aqui se chega a um ponto crucial, se o adolescente for adequadamente orientado a integrar a atividade passada à atual vinculando-a à próxima, ele tem a possibilidade de conseguir, provisoriamente, colocar nos trilhos este caos arritmico. A partir do momento em que o adolescente consegue ter o domínio e o interesse para

aprender e se apropriar do conhecimento, a comunicação íntima-pessoal é orientada para um lado: o da aprendizagem, o da formação da consciência crítica.

Todavia, este é um processo dialético, posto que para realizar este movimento o jovem precisa antes ter a formação e o desenvolvimento do pensamento por conceitos e, para pensar por conceitos, ele precisa ser mobilizado em direção a uma atividade intencionalmente orientada para isso, como dito de certa maneira acima.

Conforme Vigotski (2006), o desenvolvimento do pensamento por conceitos, meio necessário para a formação da consciência, está integrado à apropriação da significação do conhecimento teórico. A apropriação dos nexos internos do conhecimento teórico elaborados sócio-historicamente favorece a compreensão do *modus faciendi* humano na elaboração da cultura e colabora com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes.

É neste processo que o indivíduo pode se apropriar de forma a reproduzir o movimento substancial de constituição e desenvolvimento do conceito no decurso da história da humanidade em sua própria atividade, ou melhor, o estudante se apropria do objeto do conhecimento internalizando as principais características humanas e culturais que marcam historicamente este objeto, o seu *modus faciendi* (Freire, 2016).

Durante esta reprodução o jovem tem a possibilidade de realizar em sua atividade de estudo a atividade encarnada ontogeneticamente no objeto. Isso se dá de maneira adequada (mas não idêntica), se formos considerar que todo conhecimento teórico e científico tem um padrão de abstração, que precisa passar por certa transposição, para ser elemento mediador na vida escolar do jovem do Ensino Básico (Freire, 2021).

Na tese supramencionada, é na atividade pedagógica integrada à atividade filosófica, mediante ações de ensino e de estudo produzidas nesse processo, que podem ser favorecidas a transformação do pensamento empírico, processo necessário para entender a realidade concreta e as características externas dos objetos, em pensamen-

to por conceitos, na apropriação das características essenciais dos objetos do conhecimento escolar.

Entretanto, isso não significa que só basta orientar o adolescente, que uma mágica ocorre ao longo do processo, mas que, quando há a adequada e intencional mobilização de hábitos e de conduta, os interesses e as necessidades dos jovens podem ser utilizados como meio do processo educativo. Afinal de contas, toda e qualquer incitação aos hábitos, interesses e volições dependem de como são formados e direcionados para determinadas necessidades e sentidos, porquanto as atrações são formadas culturalmente e que “a forma superior da necessidade humana é uma forma histórica” e coletiva (Vigotski, 2006, p. 22, tradução nossa).

Tem-se assim, que é na integração da atividade pedagógica, entendida como unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo (Bernardes, 2009), e a atividade filosófica, tendo em vista a constituição da *práxis* pedagógica<sup>14</sup> no contexto escolar, que se criam possibilidades de transformar efetivamente a realidade concreta e, portanto, promover a apropriação, a formação e o desenvolvimento do pensamento por conceitos e da consciência crítica.

A função de formação do pensamento por conceitos na idade da adolescência “desempenha um papel decisivo, pois permite ao adolescente entrar em contato com sua realidade interna e com suas próprias vivências”, conforme indicado por Vigotski (2006, p. 71, tradução nossa). Destarte, o pensamento por conceitos e a apropriação da significação do conceito, assim como o próprio conceito, são os elementos que tornam o pensamento claro, compreensível e objetivo.

Deste modo, a volição aqui entra no sentido vygotskiano, de decisão, de escolha, daí a importância da orientação de interesses e de ter em conta a afetividade dos sujeitos. E a volição desta cavaleira, in-

---

14. De acordo com Vázquez (1977), a *práxis* é uma atividade conscientemente orientada, com a intenção de integrar teoria e prática na transformação das dimensões objetivas e subjetivas da atividade. A *práxis pedagógica*, por seu turno, é a organização e planejamento de ações e operações voltadas intencionalmente para a transformação do contexto escolar e, por conseguinte, dos sujeitos submersos em seu seio, direcionando-os para as máximas possibilidades da genericidade humana.

tegrada à afetividade, à cognição e às vivências, não necessariamente nesta ordem, fizeram com que ela tentasse mobilizar em um grupo de jovens a formação e/ou transformação de suas consciências.

Logo, entende-se que a apropriação do conceito teórico pode provocar as primeiras alterações nos motivos que impactam as formações de novas necessidades. Contudo, sem uma brava ou bravo cavaleiro, que decida travar esta árdua luta contra as contradições de um sistema, de uma sociedade e de um Currículo, que decida deslindar com afeto o caos da adolescência, não há referencial teórico, tampouco componente curricular que sustente sua batalha. Seu escudo é sua consciência de classe, haja vista que consciente de sua função tem como dever se lançar na luta por conquistar processos de escolarização que transformem os estudantes em sujeitos autônomos, críticos e afetivos para com sua classe social, já a sua espada é forjada com a fundição da atividade pedagógica com a atividade filosófica.

Neste ponto, é preciso elucidar que a categoria vivência (Bea-tón, 2017) tem profunda conexão com a afetividade e com a cognição, pois ela é, em suma, a forma como a realidade concreta afeta os indivíduos a partir do que são (de suas histórias, de suas experiências, de suas relações), bem como na compreensão de que há um tipo de apropriação dos conceitos, que o indivíduo tem uma maneira particular de se envolver com o conhecimento, com o estudo e com a escola.

Uma das funções da escola é utilizar-se de instrumentos mediadores para propiciar uma mediação equitativa do conhecimento teórico, para que diferentes pessoas tenham a possibilidade de se alçar às máximas possibilidades da genericidade humana. Daí que é preciso que a escola passe também a ser espaço aberto, para o estudo dos fenômenos que nela ocorrem e que considere a realidade concreta dos estudantes, a constituição familiar de cada um deles, a forma como esta família interpreta os estudos na sociedade hodierna, as condições socioeconômicas em que se encontram, pois tudo isso impacta, e muito, no modo como o jovem pode priorizar ou não sua escolarização.

Alguns desses elementos podem até não ser da governabilidade da escola (diretoria de ensino, supervisão escolar, equipe gestora, coordenadores, corpo docente, agentes escolares e funcionários), porém, em meio a uma crise econômica, a família pode condicionar a permanência do estudante na escola, para que ele tenha determinadas chances no mercado de trabalho, por causa dos estudos, ou exija sua imediata saída, pois a escola neste caso poderia ser um empecilho para seu ingresso no mercado de trabalho, independentemente do posto de trabalho.

As vivências, neste contexto, apontam que o outro e a forma como ele afeta o sujeito (adolescente) fazem emergir fenômenos que se constituem como pontes fundamentais ontológica e fisiologicamente para seu desenvolvimento. Isso se dá porque a maneira como este sujeito se sente em relação a essas influências e às suas possibilidades de elaboração são inúmeras.

Quando a afetividade e a volição, os interesses e os desejos, se associam aos traços cognitivos, o pensamento passa a oportunizar meios para o domínio da conduta, a fim de favorecer a aprendizagem e o estudo, para formar e desenvolver uma consciência racional, capaz de elaborar as contradições, dores e horrores, de modo a analisar criticamente as situações e procurar soluções criativas para o caos pessoal, familiar, social etc.).

E não é a orientação e/ou domínio apenas do cognitivo que promove tal movimento; é preciso considerar o humano no homem e sua humanização por completo, ainda mais no espaço da escola. É preciso que o professor organize, amplie e aperfeiçoe a metodologia de ensino no contexto escolar, pois ela não pode considerar apenas a apropriação do teórico, como evidência da promoção do desenvolvimento, mas, também e, sobretudo, que as funções superiores responsáveis pela afetividade, interesse, desejo, motivação, volição impactam na atenção voluntária, por exemplo, que depende delas para a apropriação dos conceitos teóricos.

O objetivo da educação escolar, assim posto, não é apenas saber em que ponto se situa a origem dos interesses, se os indivíduos têm

ou não têm interesse pelo estudo, mas saber como mobilizá-lo (Vygotski, 2006). Isso ocorre porque os interesses no processo educativo desempenham o papel de meio, já que é sobre eles que se baseiam toda e qualquer incitação da atividade na aquisição de conhecimentos e na apropriação de sua própria atividade, ou seja, na apropriação e orientação da atividade de comunicação íntima-pessoal e na incorporação da atividade de estudo, no caso dos adolescentes.

## **O movimento das situações vivenciais no Ensino Médio**

Apresentada a parte teórica da tese, chega o momento de mostrar a análise didático-interventiva, que revela como se deu a intervenção didático-pedagógica. A intervenção didático-pedagógica é a síntese da teoria com a prática, em que uma pesquisa de campo buscou esclarecer as características mais aparentes em relação às que estão ocultas na realidade escolar. Assim, em 2017, foi possível que esta professora buscasse meios para integrar o plano de ensino a um documento complementar, o plano de intervenção. Esse expediente se torna necessário, porque quaisquer adequações ao Currículo Paulista necessitam de uma justificativa, a fim de apontar que apesar da (re)organização, a intenção é atender às especificidades de um grupo de escolares.

Por meio de uma percepção integral da realidade, abalizada por uma diagnose das turmas, foi preciso averiguar a possibilidade de se valer de brechas da legislação, para fazer com que esta pesquisa se colocasse em movimento a fim de objetivar e expressar na *práxis* pedagógica o supramencionado no objetivo, no objeto e no problema de pesquisa.

Porquanto, de acordo com o referencial adotado, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, é necessário buscar meios que possibilitem a superação das contradições diárias em uma estrutura educacional caótica, que se direciona para o desmanche da Filosofia posto que, enquanto componente curricular obrigatório, deveria permanecer para [com os demais]

promover um ensino voltado à formação, aprendizagem e desenvolvimento da consciência crítica dos escolares/estudantes<sup>15</sup> da escola pública estadual paulista.

A intenção foi seguir a máxima filosófica de que sua atividade deve partir do senso comum, mas não permanecer nele, e sim perpassar pelo abstrato, deste para o concreto e do concreto para o concreto pensado (Freire, 2016), pois num trabalho que se pretende apresentar a Filosofia ao escolar/estudante, esta apresentação deve se dar, a partir de sua gênese, considerando, mormente, suas características ontogenéticas.

O pressuposto primordial da pesquisa é que a função da escolarização deve ser fundamentada na premissa de que é preciso mobilizar a apropriação da cultura acumulada sócio-historicamente nos sujeitos submersos em seu contexto, sobretudo da linguagem, signos e símbolos produzidos em milênios, em alguns anos, bem como contribuir para a formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, por conseguinte, da consciência e do domínio da conduta por meio da aprendizagem advinda de situações vivenciais<sup>16</sup>.

As situações vivenciais são as abstrações substanciais e, concomitantemente, a unidade de análise da pesquisa, porquanto constituem a unidade entre a atividade pedagógica e a atividade filosófica

---

15. Não são todos os escolares que, a priori, são impactados por esta intervenção, o que faz que o apontamento da participação da coletividade dos jovens seja dada pela marca dialógica e dialética escolares/estudantes, haja vista que da realidade concreta emergem dados que evidenciam a transição do ser escolar para o ser estudante no decurso do ano letivo.

16. Acerca das situações vivenciais é válido salientar que ela supera qualitativamente o que é proposto pelas *aprendizagens vivenciais*, conceito discutido nas metodologias ativas. A situação vivencial visa apresentar o movimento de não objetivação e objetivação do processo de integração da atividade pedagógica e filosófica, ou melhor, as crises e os saltos qualitativos para que o escolar se transforme em estudante ao se apropriar e objetivar da gênese dos conceitos imbricados nos conteúdos escolares, o seu *modus operandi*. Desta feita, o jovem não é conduzido a uma construção do conhecimento cujo ponto de partida e de chegada seja o mesmo, o senso comum, ao contrário disso, parte do produto esperado nas situações vivenciais é a ascensão ao concreto pensado (Freire, 2021).

(Freire; Bernardes, 2017) na representação dialética do movimento de transformação e integração entre o cognitivo, afetivo e volitivo, quando se considera o processo de apropriação do conhecimento teórico-filosófico e as vivências dos estudantes acerca desse processo.

Quanto aos procedimentos teórico-metodológicos utilizados, três foram centrais para a sistematização dos dados, a saber, obtenção, organização e análise dos dados. Para cada um, há um princípio que fundamenta e norteia este trabalho, assim como instrumentos que balizam metodologicamente tal apresentação que são, consecutivamente: a intervenção didático-pedagógica, os procedimentos pedagógico-desenvolvimentais, e as abstrações substanciais.

Para compor a análise documental foram utilizados os registros pessoais desta professora-pesquisadora, tais como, as produções dos estudantes, fotos, vídeos e gravações de aulas que compuseram o diário vivo de um plano de ensino e de aulas que expressam o transcurso e o processo da trajetória desta pesquisa de campo.

Para além disso, a análise realizada tem como eixo orientador o pressuposto de que a atividade filosófica e a atividade pedagógica, entendidas como unidade (Freire; Bernardes, 2017), quando integram o cognitivo, o afetivo e o volitivo podem possibilitar a mobilização do escolar à sua atividade principal e vincular esta à secundária, neste caso, a atividade de estudo (Elkonin, 1987).

Afinal de contas, o referencial teórico que subsidia este estudo assevera que sem se considerar o afetivo e o volitivo na apropriação do conhecimento teórico, não há como promover um ensino desenhado de desenvolvimento, sobretudo quando algumas funções psicológicas estão em jogo neste ensino desenvolvidor.

Os modos gerais para a sistematização, elaboração e execução do plano de ensino e de aulas, partem da compreensão de que há de se considerar o caráter caótico, dialético e contraditório dos sistemas de ensino e das relações que permeiam o ambiente escolar, sobretudo, a função social do professor que, nos termos do enfoque histórico-cultural, tem por necessidade mobilizar o escolar à atividade de estudo para a apreensão crítica do significado da escola e do estudar (Bernardes, 2012; Freire, 2016).

Assim, tem-se por princípios organizadores do plano de ensino e de aula: a) a atividade como essência da *práxis* humana transformadora (Vásquez, 1977; Bernardes, 2012) que conscientemente orientada, com a intenção de integrar teoria e prática na transformação não apenas das dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade, refere-se à atividade produtiva e político-social humana devidamente sistematizada, para que os sujeitos possam se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas (Leontiev, 2004); b) o ensino desenvolvidor (Davidov, 1988), em que a organização intencional de ações e operações gerais, para a manifestação da atividade pedagógica e da atividade filosófica, na intervenção didático-pedagógica, tenha a finalidade específica de propiciar a formação e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos escolares, transformando-os em estudantes; c) a integração dos interesses e das vivências com o cognitivo-afetivo-volitivo, como eixo motriz para a apropriação dos nexos internos do conhecimento teórico, a fim de promover saltos qualitativos no desenvolvimento psicológico superior dos estudantes, com a transformação da qualidade observável no tipo de seus pensamentos, a saber, transformar algumas funções psicológicas a níveis mais complexos (Vigotski, 2000b; 2006).

Outra importante sinalização para a elaboração do plano de ensino é, que o contexto escolar tem que considerar a Zona de Desenvolvimento Proximal (Vigotski, 2000a; 2007), a fim de alavancar a aprendizagem e os processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, bem como propiciar a reflexão acerca do movimento de segregação e da homogeneidade incutidos na escola, porquanto os sistemas de ensino, ao servir o *modus operandi* da sociedade capitalista, “afasta os sujeitos da apropriação dos bens culturais ao considerar que os escolares possuem certo padrão nos processos de aprendizagem e/ou apropriação dos conteúdos ao ter um único Currículo como plano de ensino” (Freire, 2016, p. 110), sobretudo, quando obriga o professor a segui-lo rigorosamente.

O procedimento metodológico para a organização do plano de ensino e de aulas que orienta a atividade filosófica e a atividade

pedagógica na presente pesquisa, por seu turno, baseia-se no método genético-experimental de Vigotski (2000b), que considera a natureza dinâmica dos processos psicológicos superiores e procura apresentar essa dimensão dinâmica do fenômeno, por meio da reconstrução dos ciclos de formação e de desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Já o procedimento metodológico, adotado para a análise dos dados, por sua vez, só é possível se o pesquisador engendrar na realidade objetiva um determinado movimento em que intencionalmente sejam propiciadas ações que formam e desenvolvam no próprio processo de formação e transformação os objetos de estudo (Vigotski, 2006). Assim, para que a intervenção didático-pedagógica fosse objetivada, foi necessário organizar um plano de ensino e de aulas em que a sequência do conhecimento teórico-filosófico favorecesse a atividade dos escolares/estudantes.

A unidade entre a atividade filosófica e da atividade pedagógica (Freire; Bernardes, 2017) é um dos principais indicadores que sinalizam algumas possibilidades que desencadearam o estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento nesse processo de escolarização, bem como apresenta os indícios de alteração na forma como os estudantes se apropriam, desenvolvem e dominam sua conduta.

No entanto, é fundamental estabelecer que a atividade pedagógica necessita de certas ações e operações para desencadear a unidade entre a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo do estudante (Bernardes, 2012), sobretudo, porque o escolar não se torna estudante sem ser mobilizado para a atividade de estudo, o que significa dizer que é preciso criar situações em que o escolar compreenda o sentido e o significado do estudar para sentir a necessidade de estudar. Assim, cabe à escola o trabalho pedagógico<sup>17</sup> com o conhecimento teórico de forma que o escolar/estudante se

---

17. E, conforme Asbahr (2005, p. 30), “[...] o produto do trabalho pedagógico é, dessa forma, a transformação da personalidade viva do aluno e esta transformação não permanece apenas no ato de ensinar/aprender, mas por toda vida do indivíduo”.

apropriar de formas de pensar, analisar, reelaborar e agir conscientes, a fim de ultrapassar o conhecimento empírico.

Portanto, a partir do estudo do Currículo Paulista (São Paulo, 2012), procurou-se elaborar um plano de ensino e de aulas que contemplasse as possibilidades de seus conteúdos, sequências e avaliações para gerar uma aprendizagem que impactasse os escolares para além da cognição, que aqui se expressa por um ensino voltado para a objetivação da atividade pedagógica e da atividade filosófica, tendo os interesses, a cognição, a afetividade e a volição como eixos motrizes para a apropriação do conhecimento teórico-filosófico.

A seguir, apresenta-se o contexto social dos participantes e o movimento para a elaboração do plano de ensino e de aula que se constituiu essencial para a objetivação da intervenção didático-pedagógica e dos procedimentos pedagógico-desenvolvimentais. Entende-se que esse passo é fundamental, uma vez que se tem como objetivo transcender o caráter caótico, pragmático e tecnicista que é possível inferir na maneira como estão organizados no Currículo Paulista a ordem dos conceitos e as atividades *ad hoc*, que sustentariam a sua apropriação.

### ***O contexto social e o plano de ensino da pesquisa de campo***

A pesquisa de campo ocorreu no ano de 2017, ano em que esta professora teve atribuídas turmas das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio no componente curricular Filosofia no período matutino, em uma escola pública estadual pertencente ao município de Cotia (SP), jurisdicionado à Diretoria Regional de Ensino de Carapicuíba.

Por questões metodológicas, optou-se por apontar os dados de uma única turma: o início do Ensino Médio, uma 1ª série. Ela vem para representar as possibilidades, limites e reverses da realidade concreta caótica e plural, justamente porque pressupõe-se que os escolares não tiveram um contato anterior com a Filosofia enquanto componente curricular pertencente à grade de ensino. A turma da 1ª série do Ensino Médio selecionada possuía 36 escolares com ida-

de entre 14 e 17 anos, de diferentes níveis sociais, que residiam em pontos diversos do município e inclusive em outras cidades.

A organização do ensino promotor do desenvolvimento teve como finalidade criar condições para que os escolares compreendessem a Filosofia como construção simbólica e, portanto, como parte da necessidade humana que produz a cultura elaborada sócio-historicamente e que, quando apropriada pelos estudantes, pode conduzi-los a compreender a realidade concreta de forma crítica, transformando sua consciência e emancipando-os dos estereótipos formados de modo contumaz, pelo sistema de ensino paulista.

O objetivo geral do ensino foi promover a apropriação de conceitos teóricos elaborados pela Filosofia, bem como da cultura humana produzida sócio-historicamente. Desta feita, está voltado para o desenvolvimento e formação do pensamento por conceitos, abstrato e dialético, na vida objetiva dos escolares/estudantes, a partir da articulação entre as esferas cognitiva-afetiva-volitiva para mobilizar os sujeitos à atividade filosófica, reflexiva e crítica para com a realidade concreta.

Os procedimentos didáticos, por seu turno, referem-se a diferentes ações dialógicas entre os participantes, registros escritos, tutoria presencial e online para a organização dos estudos e orientação para pesquisas sobre a presença da Filosofia na realidade concreta. A avaliação do processo de ensino e de aprendizagem assume dimensões de ordem diagnóstica e formativa. A primeira busca diagnosticar as dificuldades e potencialidades individuais e coletivas dos escolares, a fim de intervir adequadamente no processo de escolarização; a segunda visa o processo contínuo de avaliação priorizando o aspecto formativo e qualitativo das tarefas dos escolares, com a finalidade de avaliar para ensinar e aprender, formar e favorecer o desenvolvimento integral dos escolares.

É preciso explicitar de antemão que existiu uma intencionalidade nas escolhas feitas pela professora-pesquisadora com relação aos conteúdos e à didática adotada, e ela advém de necessidades e motivos oriundos de uma análise pormenorizada das contradições

de um dado sistema de ensino. A maneira como o conteúdo e a didática foram elencadas e sistematizadas compõem as intervenções didático-pedagógicas, mas, para além disso, visam contemplar a consciência de função e de classe desta professora, que acolheu como batalha superar o caos de um Currículo Paulista que em vez de alavancar o desenvolvimento em direção às máximas possibilidades da genericidade humana, condena os escolares/estudantes a um ensino homogeneizado, pobre e ultrajante, e a uma prática pedagógica do professor alienante e alienadora [*“chocha, capenga, manca, anêmica, frágil e inconsistente”*].

### ***Elementos essenciais para análise do movimento do real***

Na análise dos dados, serão apresentadas as situações vivenciais, cujo objetivo é mostrar como certos procedimentos podem mobilizar um movimento para a atividade, o estudo, a aprendizagem e o desenvolvimento. As situações vivenciais identificam e explicitam as manifestações externas e internas dos desdobramentos da formação e do desenvolvimento das funções psicológicas superiores engendradas a partir da integração da atividade pedagógica com a atividade filosófica que, por sua vez, integram cognitivo, afetivo, volitivo e as vivências.

Ademais, são as possibilidades ofertadas e vivenciadas que propiciam o movimento de transformação da qualidade de pensamento dos sujeitos, alterando o local existencial, dentro do processo, de escolares para o de estudantes. Nos processos de escolarização a racionalidade exacerbada separa o cognitivo do afetivo, não permitindo transformações qualitativas e, em conformidade com a teoria marxiana, é a integração entre as atividades e as funções superiores dada em meio à coletividade que impacta verdadeiramente o desenvolvimento dos indivíduos singulares, e por isso, a atividade integrada em um ambiente coletivo, como o da escola, se mostra tão profícua.

Como supradito, a comunicação íntima-pessoal (Elkonin, 1987) se estabelece como atividade principal para o jovem, em que

a necessidade de pertencimento a uma determinada coletividade é de grande valia, neste período da vida humana. Assim, as ações voltadas para reproduzir a historicidade do coletivo, a fim de alavancar o desenvolvimento humano na *práxis* pedagógica nesta fase, podem propiciar momentos de viragem na formação dos sujeitos.

Nesta pesquisa, a utilização desta coletividade para a promoção de um ensino desenvolvedor constitui parte do piparote inicial a fim de garantir a objetivação dos princípios organizadores da intervenção didático-pedagógica, bem como dos procedimentos didático-pedagógicos.

Se nos processos de escolarização, faz-se preciso identificar qual é o ponto de partida e as expectativas para a aprendizagem, na integração entre a atividade pedagógica a atividade filosófica, é preciso também atentar-se à constituição de uma coletividade de estudos, visto que os sujeitos não são capazes de se alçarem à Zona de Desenvolvimento Proximal se não receberem a ajuda necessária para alavancar o seu desenvolvimento nesse sentido.

Entretanto, esta coletividade deve ser orientada pelo professor para não recair no erro construtivista de que o jovem é capaz de aprender sem ter em algum momento a orientação de alguém adequadamente habilitado para o ensino de determinados conceitos teóricos.

Para compor a análise dos dados emergentes das situações vivenciais foram utilizados os registros pessoais da professora-pesquisadora, tais como, as produções dos estudantes, fotos, vídeos e gravações de aulas que compuseram o diário vivo de um plano de ensino e de aulas que expressam o transcurso e o processo da trajetória desta pesquisa de campo.

Sobre as categorias que foram utilizadas como procedimentos didático-pedagógicos, elas perfazem o constructo da metodologia pedagógica que se adequou para a atividade que se almejava mobilizar. Isso significa dizer que foram categorias que buscaram abalizar e fazer emergir do contexto escolar situações que visaram promover a transformação das funções psicológicas dos estudantes. O que é possível neste capítulo é apresentar, no escopo da intervenção didático-pedagógica, os procedimentos didático-pedagógicos adotados, isto é, esquema conceitual, seminário e café filosófico.

O esquema conceitual é utilizado, *a priori*, como instrumento de saída do tradicional texto transcrito na lousa, a fim de que os escolares/estudantes acompanhassem no transcurso das aulas expositivo-dialogadas a construção dialética do conhecimento teórico-filosófico e seu vínculo com o contexto social de seu tempo. A partir disso, estes apontamentos eram feitos tão somente pela professora-pesquisadora e acompanhados e/ou copiados pelos jovens, todavia, *a posteriori* estes foram mobilizados a fazê-lo de forma individual, para que depois fossem analisados pela professora.

O apontamento sucinto apresentado a seguir foi feito por um estudante a partir de uma aula expositiva-dialogada em que não houve por parte da professora o esquema-conceitual na lousa, porém, por iniciativa do escolar/estudante, resolveu ele próprio fazer a síntese da aula valendo-se do esquema-conceitual como mecanismo de registro de aula. No esquema conceitual de autoria do escolar/estudante, ele faz sua síntese acerca da filosofia de Hobbes e Rousseau, indicando seus principais “pensamentos”.

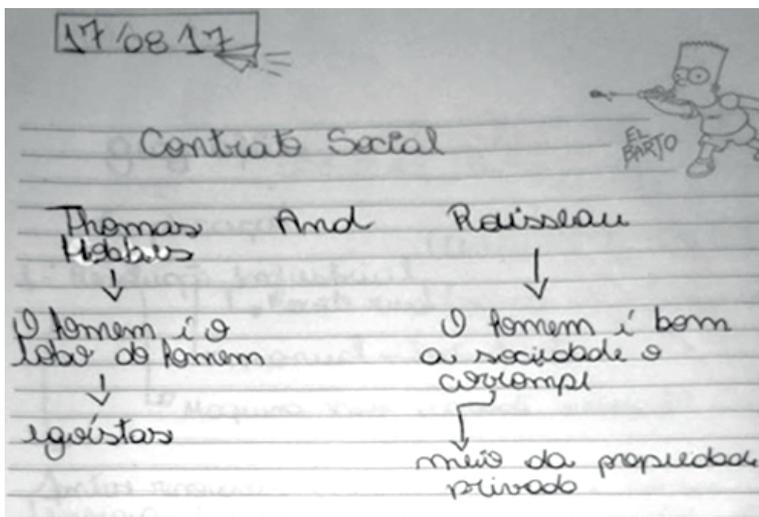


Figura 1. Registro de um escolar/estudante 17/08/2017

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

Uma possível análise deste registro pode ser feita a partir da obra de Vigotski (2006, p. 66) quando afirma que o jovem passa a relegar certos conhecimentos concretos e começa a se interessar por componentes curriculares que requerem conhecimentos mais abstratos como, por exemplo, as questões filosóficas, políticas, a música, a arte, a matemática e a física, mesmo que não domine tanto o assunto. Isso se dá porque, como o próprio autor afirma, neste período ainda não é possível se dominar o pensamento abstrato e o pensamento dialético por completo, dada a formação inicial do pensamento conceitual.

Vigotski (2006, p. 67-68, tradução nossa) ainda aponta a presença do espírito de contradição que se manifesta no conteúdo do pensamento do adolescente; o que é muito provável pela concomitância da formação de funções psicológicas superiores interfuncionais, como o pensamento por conceitos, a consciência crítica, o pensamento abstrato e o pensamento dialético, que estão intimamente ligados à afetividade, aos interesses e à volição, desde que eles sejam adequadamente mobilizados.

O seminário, por sua vez, representava uma parte do processo e produto da atividade no contexto escolar. Ele era composto pelos principais conceitos filosóficos mediadores da atividade no decurso do bimestre, possuía um conjunto de regras previamente construídas coletivamente e para cada grupo de escolares/estudantes um conceito e/ou tema era sorteado e/ou escolhido por meio de um debate. Este seminário para além de ter uma estrutura formal, com trabalho teórico escrito autoral e apresentação por meio de cartaz e/ou powerpoint, poderia ser composto por intervenções culturais, tais como, apresentações com vídeos de cunho filosófico, intervenções artísticas na sala de aula e/ou na para a escola, saraus, peças de teatro e afins.



**Figura 2. Escolares/estudantes produzindo painéis coletivamente**

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2021).

A intenção era de que os escolares/estudantes participassem ativamente da elaboração e da produção do seminário, de modo que compreendessem como apresentar a tarefa da forma mais adequada possível, dentro das normas e regras apontadas pela professora no decurso das aulas. É válido salientar que o caos criativo dos adolescentes pode ser direcionado, sem violência e que seguir as normas e regras da forma mais adequada possível, é também parte do desenvolvimento, dado que é engendrado neste movimento o domínio de conduta por meio do desenvolvimento do pensamento por conceitos, o que mostra que desenvolvimentos concomitantes se integram quando há intencionalidade (Vigotski, 2006).

É preciso também notar que a professora também tinha determinados objetivos e intencionalidades no que concerne à expectativa do produto final do seminário, e que era preciso orientar os escolares/estudantes como realizá-lo a partir e dentro de certas premissas e perspectivas que norteavam o processo de avaliação, considerando evidentemente as especificidades do contexto escolar e as contingências e problemas que poderiam acontecer no decurso da produção e/ou elaboração do seminário.

E neste processo não só os aspectos cognitivos eram alterados, pois a confiança entre escolares/estudantes e a professora foi crescente, assim como a confiança entre os jovens e seus pares. Ademais, apenas no decorrer do ano letivo é que se percebe o movimento de transformação nos escolares/estudantes, pois há no início desse período a produção de determinados materiais pelos escolares/estudantes e em seu transcurso há uma mudança qualitativa, tanto no que concerne à escrita, quanto às suas participações orais, na sala de aula. Isso não significa que as produções iniciais fossem consideradas de ordem inferior, mas apenas foram às possíveis para aquele momento da aprendizagem.

O café filosófico, por sua vez, representava o processo de autoavaliação de um determinado período de aulas, em que a professora e estudantes analisavam a qualidade das tarefas feitas e conceitos apropriados. Era também a expressão de um momento desinteressado no mote gramsciano, pois, por meio de uma conversa acerca da produção realizada no transcurso de um dado período, o café poderia ser tomado de maneira biológica e psicológica por todos para comer de seu café e debater temas filosóficos, tanto os estudados no período, quanto possíveis indicações para o próximo bimestre. O café filosófico se constituiu, deste modo, em um importante momento de viragem e eixo motriz das situações vivenciais.

Neste contexto eles se mostraram extremamente respeitosos e responsáveis, e em nenhuma das ocasiões foi necessária uma intervenção para manutenção da ordem ou para qualquer finalidade. Este tipo de sistematização da situação vivencial perpassa pela concepção gramsciana de que “[...] a escola criadora precisa, portanto, disciplinar e, concomitantemente, expandir a personalidade em direção à autonomia, à responsabilidade e a uma consciência moral coletiva” (Gramsci, 1999, p. 39).



**Figura 3. Escolares/estudantes em Café Filosófico**

Fonte: Café Filosófico (Registro da Professora, 17/05/2017).

É válido assinalar que o café filosófico, neste sentido, imprime e expressa na realidade concreta da escola, a máxima marxiana de que as relações sociais constituem a essência e o motor para o desenvolvimento do ser humano enquanto gênero, produtor e produto da cultura. Esta situação vivencial, assim, representa a integração das outras duas e, concomitantemente, incorpora o *modus operandi* de ser o produtor e produto delas de modo dialético, pois alimenta o conteúdo e a forma de análise do plano de ensino e de aulas, para a execução do esquema conceitual e do seminário, bem como é resultado destes. O café filosófico, por conseguinte, alimenta o debate da autoavaliação de determinado período, alimenta biologicamente seus participantes e alimenta metodologicamente as demais situações vivenciais.

O esquema a seguir sistematiza a relação entre esquema conceitual, seminário e café filosófico como o conjunto de ações e operações na unidade entre a atividade pedagógica e filosófica que se pretende objetivar no ensino promotor do desenvolvimento. Cabe salientar que este esquema é produto do trabalho criativo da *professora-pesquisadora* no exercício de sua função social, a partir da sua consciência transformada no processo de estudo e pesquisa.

Entende-se que, apesar de considerar os aspectos didáticos fundamentais como construção coletiva de motivos para o estudo e aprendizagem, ações dialógicas no movimento de apropriação do conceito, processo coletivo de análise e síntese dos conceitos, não cabe indicar aqui modelações no campo didático-pedagógico, mas sim enfatizar a importância da dimensão criativa dos professores no exercício de sua atividade principal, a atividade de ensino, em relação à coletividade de estudo com que se articula as ações na atividade pedagógica.



**Figura 4. Execução da Intervenção Didática e Unidade das Situações Vivenciais**

Fonte: Freire (2021, p. 143).

Destarte, as situações vivenciais buscaram evidenciar o processo de não objetivação e a objetivação do ensino, do estudo, da aprendizagem e do desenvolvimento por meio das categorias supracitadas, apresentando em seu movimento, os processos de crise, caos e/ou de transformação dos escolares/estudantes.

## Considerações finais

A educação escolar, nos termos da pesquisa, é voltada para a socialização de um conhecimento que visa mediar a gênese dos conceitos, ir à raiz destes para empreender processos que mexam com os *nexos-causais* onto e filogeneticamente e tem *em-si* e *para-si*<sup>18</sup> a intenção de sair de uma compreensão limitada dos fenômenos, buscando observá-los de forma pormenorizada.

Assim, as atividades integradas, ao promoverem a apropriação dos conhecimentos teóricos no desenvolvimento de uma consciência que impacte para além da esfera cognoscitiva, e se valha da afetividade, da volição e das vivências como meios transformadores da cognição em direção à genericidade humana sensível, a fim de perceber as nuances, as disparidades e as contradições da realidade concreta, pode (re)qualificar a forma como os estudantes veem e incorporam os conceitos e categorias mediadoras das relações, não apenas na escola, mas, sobretudo, para além de seus muros.

Os resultados da tese indicaram que é possível notar a alteração no desenvolvimento dos escolares/estudantes quando, no processo de integração da atividade pedagógica e da atividade filosófica, a *práxis* pedagógica é voltada para a objetivação de ações e operações que ultrapassem os aspectos técnicos e se direcionam também para a afetividade, para os interesses e para a volição.

Todavia, os sistemas de ensino tais como estão e são organizados não permitem aos sujeitos este movimento e negar o acesso ao conhecimento filosófico, por exemplo, só corrobora isso. Toda vez que um sistema de ensino nega aos indivíduos o acesso a um determinado tipo de conhecimento que deveria compor um componente curricular obrigatório e não só um estudo, isso indica não apenas a con-

---

18. Marx e Engels (2005) se apropriam do *em si* e do *para si* hegelianos. Vigotski (2004b), Kosik (1969) e Heller (1987), por sua vez, abstraem da teoria marxiana que, quando o sujeito possui uma consciência *em si* esta ainda é elementar, alienada e impossibilitada de fazer escolhas sem outrem, enquanto a consciência *para si*, por ser específica de um processo superior, traz ao sujeito a possibilidade de um desenvolvimento voltado à genericidade humana.

tradição na letra da lei e dos documentos orientadores pedagógicos, pensando que estes asseveram que ofertam uma formação integral, mas também aponta uma intenção e ela é declarada, quando certos componentes saem da grade curricular ou tomam outra forma.

Para os professores conscientes de sua função social, isso significa a instituição de uma escola pobre aos pobres, já que na escola pública os escolares serão privados da apropriação dos nexos causais dos conceitos mediadores da aprendizagem e do desenvolvimento, em detrimento de uma escolarização que se diz integral, mas em verdade é promotora de uma pedagogia de projetos.

Retirar dos pobres o direito de acesso à cultura universal, sob o pretexto de encaminhar o jovem mais rapidamente para o mercado de trabalho é uma forma de perpetuar as contradições de uma sociedade desigual. Por isso, o professor precisa ter consciência de sua função social, da história política e social da escola e de que processos como estes continuam atuais. O professor, ciente disso, precisa de alguma maneira conscientizar os seus, sejam os colegas de profissão, sejam os estudantes pelos quais são responsáveis.

Evidentemente que este movimento não acontece espontaneamente, mas é mediado pelo conhecimento teórico e pelas relações inter e intrapessoais na escola, as quais precisam construir um ambiente favorável para a apropriação da cultura elaborada sócio-historicamente (Vigotsky, 2000a). O grito da última cavaleira do apocalipse, se junta a tantos outros bravos e bravas cavaleiros preocupados com suas últimas chances de ofertar um ensino desenvolvidor a partir do advento da Reforma do Novo Ensino Médio. Lembrando que *reformatar*, na Língua Portuguesa, é dar uma nova forma ao que já existia, ou seja, a antiga forma ganha uma nova versão. Talvez por isso a escolha por Reformas seja uma opção intencional dos Governos para as políticas pedagógicas brasileiras.

O clamor de tantos e tantas cavaleiras do apocalipse ainda continua para que seja respeitada a atividade pedagógica criativa do corpo docente, que não pode ser cerceada ou censurada pelo caos e contradições trazidas por esta Reforma e por tantas outras polí-

ticas públicas, leis e documentos orientadores. A atual discussão acerca da revogação ou ajuste da Reforma do Novo Ensino Médio, mostra a importância das mediações do conhecimento teórico, das integrações entre as atividades e de um trabalho pedagógico que dê unidade à cognição-afetividade-volição.

A livre interpretação dada pelos Estados da Federação Brasileira da Reforma mais uma vez suprimiu o ensino desenvolvedor e operacionalizou o retorno à exclusão da possibilidade de acesso ao conhecimento teórico e da cultura elaborada sócio-historicamente, por meio dos itinerários formativos, aos mais pobres. Todavia, a sociedade civil só se apercebeu disso tardiamente e, talvez só agora, o clamor desta cavaleira (e de outros) seja escutado, nem que seja o seu distante eco. Fato é que não adianta revogar ou ajustar o Novo Ensino Médio, é preciso colocar algo em seu lugar, algo que não seja por via de reforma, mas revolucionário. Qualquer alteração que se distanciar disso, será só mudança e não transformação.

## Referências

ARENDT, Hannah. A crise da educação. *In*: ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 221-247.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico**: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://bit.ly/3Pfqo7D>. Acesso em: 26 abr. 2023.

BEATÓN, Guillermo Arias. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e relações sociais. *In*: BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEÁTON, Guillermo Arias (orgs.). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional** (Impresso), v. 13, p. 235-242, 2009.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba, PR: CRV, 2012.

BRASIL. SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)**. Moscú: Editorial Progreso, 1987. p. 104-124.

FREIRE, Sandra Braga. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FREIRE, Sandra Braga. **A última cavaleira do apocalipse**: um enredo caótico do ensino de Filosofia da escola pública do Estado de São Paulo no Ensino Médio. 2021. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

FREIRE, Sandra Braga; BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. **A mediação do conhecimento teórico-filosófico na atividade pedagógica**: um estudo sobre as possibilidades de superação das manifestações do fracasso escolar. *Obuchenie*: Uberlândia, MG, v. 1, n.2, p. 310-329, maio/agosto. 2017.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-33): Introdução ao estudo da filosofia. *In*: GRAMSCI, Antonio. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.

**Cadernos do cárcere**: Introdução ao estudo da filosofia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. I.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, v. 2 - Antonio Gramsci: os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. Tradução e aparato crítico de Daniela Mussi e Álvaro Bianchi. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Tradução de Francisco Yvars e Enric Pérez Nadal. Barcelona: Península, 1987.

HOBSBAWN, Eric. **Sobre a história**. Tradução de Cid Knipel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Torbío. Revisão de Célia Neves. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

LEONTIEV, Aleksei. **Actividad, conciencia y personalidad**. Cuba: Pueblo y Educación, 1983.

LEONTIEV, Aleksei. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Crítica à Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle. Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. Seleção de textos de José Arthur Gianotti, traduzido do alemão por José Carlos Bruni, José Arthur Gianotti e Edgard Malagodi. São Paulo: Nova Cultural, 1974. (Coleção Os Pensadores).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

SÃO PAULO. Estado. Seduc-SP. **Currículo do Estado de São Paulo**. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/45PRfyi>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 454 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a. 496 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas**: Tomo III. Madrid: Visor, 2000b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Paidología del adolescente. In: **Obras escogidas**: Tomo IV, Madrid: Visor Distribuciones, 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Tradução: Judith Viaplana. Madrid: Akal, 2004a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

# **A ORALIDADE/GESTUALIDADE NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO CULTURAL DE UM ALUNO SURDO BIMODAL**

*Cleuzilaine Vieira da Silva  
Maria de Fátima Cardoso Gomes*

## **Introdução**

O presente capítulo discute o processo de desenvolvimento cultural e linguístico de um aluno surdo, Otto, que vive em um contexto de bimedialidade, ou seja, a Libras – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa oral e escrita. Para tanto, destacamos as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural em diálogo com a Etnografia em Educação que nos permitem analisar como os profissionais da educação de uma escola mineira, bem como a mãe do aluno surdo, auxiliam ou não na construção de conceitos, sentidos e significados nas duas línguas por Otto, nosso caso expressivo etnográfico.

Adotamos neste trabalho o termo “bimodal” / “bimedialidade”, sendo este, referente à mescla linguística Libras/Língua Portuguesa. Embora a bimedialidade seja identificada tanto em famílias compostas por pais surdos e filhos ouvintes, como em famílias de pais ouvintes e filhos surdos, devido as linguagens em uso no ambiente familiar, situamos também o ambiente escolar, já que em muitas escolas comuns em processo de inclusão, há no quadro de funcionários a presença do intérprete educacional (IE); do instrutor de Libras (geralmente um cargo exercido por um professor surdo) que são usuários da Libras. A maioria dos frequentadores desse tipo de escola são pessoas ouvintes (alunos, professores, diretores entre outros) falantes da Língua Portuguesa, sem fluência em Libras, com raras exceções. Sendo assim, podemos dizer que o aluno surdo fluente ou não na Libras está inserido no contexto de bimedialidade.

A nossa escolha por um aporte teórico metodológico que nos fornecesse uma visão da parte todo e do todo-parte, que inclui o contexto de produção do conhecimento, em especial, o sujeito de pesquisa e a sua relação com as linguagens, nos levaram a eleger a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação como bases em diálogo para nossas discussões.

A partir da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, nos apropriamos e discutimos os conceitos de: vivências; unidade de análise; a mediação semiótica, e, a relação instrução-desenvolvimento (que implicou o uso dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Iminente). Em consonância com os escritos de Vigotski, Gomes (2020) e Gomes e Neves (2021) propõem a unidade de análise ACCL - [*afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso*]. Esse constructo teórico-metodológico nos possibilitou, por meio do material empírico, identificar durante nossa pesquisa uma menor unidade, que chamamos de unidade de análise [*oralidade-gestualidade*]. Por esse ponto de vista, discutimos como a construção de conceitos na Libras e na Língua Portuguesa está intimamente ligada à prática pedagógica dos profissionais da educação por meio da relação instrução-desenvolvimento e do conceito de vivências proposto por Vigotski.

Já com relação a Etnografia em Educação guiada pela análise do discurso, enfatizamos a importância do contexto social situado para a construção de nossas evidências empíricas. A partir das leituras de Green, Dixon e Zaharlick (2005) explicitamos três princípios básicos da Etnografia em Educação: a Etnografia como o estudo de práticas culturais; como início de uma perspectiva contrastiva; e como início de uma perspectiva holística. Em diálogo com essas autoras, Castanheira (2010) apresenta os conceitos de eventos, mapas de eventos e transcrição em sequência discursiva e caso expressivo. E, por fim, a partir das leituras de Bakhtin (1929/2014), (2011) e Agar (1994/2002) destacamos as relações da cultura com as linguagens em uso. A “linguagemcultura” (*languaculture*), termo cunhado por Agar (1994; 2002) que relaciona cultura e linguagem

e vice-versa nas construções discursivas dos falantes. Aspecto importante que nos desperta atenção para os pontos relevantes, ou seja, o estranhamento do que nos era familiar e que nos possibilitou realizar uma análise aprofundada dos tempos e eventos durante as aulas remotas e presenciais no contexto da pandemia da covid-19.

Nesse sentido, a investigação e produção de material empírico foi realizada em uma escola comum<sup>19</sup>, localizada em uma cidade na região das vertentes, no interior do Estado de Minas Gerais. Para este texto focalizamos nossa discussão principalmente na relação do aluno surdo bimodal com a instrutora de Libras; a professora regente substituta, que é ouvinte e o IE (intérprete educacional). Devido a pandemia, alguns eventos tiveram a participação da mãe do aluno, que é ouvinte e não possui conhecimento de Libras, mas que contribuiu para nossa visão sobre o contexto social situado do aluno com relação a oralidade no ambiente familiar.

Desta forma, justificamos a importância da discussão em torno da bimodalidade para alunos surdos que vivem em contexto social situado nas duas línguas, que para nós constituem a unidade [*oralidade-gestualidade*]. Ressaltamos que a construção de conceitos, sentido e significados na Libras e na Língua Portuguesa, nos permite discutir as relações entre o “eu” e o(s) “outro(s)” que constituem o todo das relações de ensino, desenvolvimento e aprendizagem do qual os estudantes surdos e ouvintes participam.

Assim, o presente artigo está organizado da seguinte forma: no primeiro momento, apresentamos o tema e a organização do artigo, no segundo momento delineamos o aporte teórico-metodológico no qual nos embasamos e que sustenta a nossa unidade de análise [*oralidade-gestualidade*], no terceiro momento situamos os participantes e o contexto de produção do material empírico; no quarto momento apresentamos nossa compreensão e análise do material empírico enfatizando a construção de conceitos, sentidos e signifi-

---

19. Utilizamos o termo escola comum pois de acordo com Glat e Blanco (2007) as escolas especiais, desde que legalmente autorizadas pelos órgãos normativos de ensino, são também instituições regulares, comuns.

cados na Libras e na Língua oral por meio da unidade de análise [*oralidade-gestualidade*], nos tempos e eventos, e, por fim, explicitamos os apontamentos finais e a relevância do estudo em questão.

## **As bases teórico-metodológicas que sustentam nossa pesquisa: as relações entre Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação guiada pela Análise do Discurso**

Compreender a diferença cultural e linguística dos surdos nos auxilia a entender como a formação de conceitos acontece com e para as pessoas na Língua de Sinais e na Língua Portuguesa. Nesse sentido, é necessário nos atentar para o fato de que a formação de conceitos, tradicionalmente, nas escolas brasileiras, está atrelada à cultura oral e todo o sistema de significação que envolve a pessoa ouvinte. Na Língua de Sinais que, no Brasil, é a Libras, a formação de conceitos ainda está em processo, devido à recente oficialização da Língua no Brasil,<sup>20</sup> sendo que o surgimento de palavras e/ou conceitos científicos, para algumas áreas de estudo, de formação escolar e acadêmica só ocorrem quando há uma demanda de surdos, conscientes de suas peculiaridades, e que reivindicam e/ou se proponham a criar campos semânticos por meio dos sinais da Libras. Segundo Gomes (2020), a palavra num determinado campo semântico:

[...] carrega significado que é social, mutável, o que nos leva a constatar que, ao se aprender uma palavra, seu significado está apenas começando, não é fixo, pois mudará conforme o uso que se faz dela. E nessa dinâmica, as crianças atribuem sentidos pessoais às palavras, sentidos que são fluidos, dinâmicos e dependentes das vivências de cada uma delas. Os processos de significação são, portanto, dependentes das relações das crianças com o meio, de como elas sentem, se apropriam, pensam e manipulam a fala e as diferentes formas de linguagem nas diferentes situações sociais de desenvolvimento. (Gomes, 2020, p. 54)

---

20. A oficialização da Libras ocorreu mediante a Lei nº 10.436/2002, e sua regulamentação foi dada pelo Decreto nº 5.626/2005.

Na presente pesquisa, a escolha do campo de investigação nos leva a eger o método da Unidade de Análise como o mais propício para se entender as formas culturais de manifestações da criança surda, seu desenvolvimento cultural, linguístico e social, suas relações de vivência com seus pares, com as pessoas ouvintes e o meio. Vigotski (1932/2018) afirma que método significa “caminho”, processo e produto, é o alfa e o ômega da investigação. Assim,

entende-se por método o modo de investigação ou de estudo de uma parte definida da realidade; é o caminho do conhecimento que traduz a compreensão de regularidades científicas em algum campo. (p. 37)

Desta forma, a unidade fala/pensamento está interligada com as unidades afeto/cognição social situada, pessoa/meio e culturas/linguagens em uso, ou seja, o todo unificado nas inter-relações de todo o sistema de significados. De acordo com Mahn (2019), “Vigotski reconhece a importância das inter-relações de todos esses sistemas, mas seu foco está em como as inter-relações conduzem e aprimoram o desenvolvimento da psique humana” (p. 20).<sup>21</sup>

Gomes (2020) destaca, ainda, que a unidade afeto/cognição social situada é a base de todas as outras unidades. Segundo a autora, tal unidade se faz pelo sistema de significados fala-pensamento e pela unidade pessoa-meio. Podemos dizer que, na unidade afeto-cognição social situada, reside a válvula motora que impulsiona a curiosidade, o conhecimento e a constituição da subjetividade, uma vez que somos seres movidos pela razão (consciência), emoção (sentimentos), e a ação, sendo que é por meio da atividade que nos diferenciamos dos outros animais e nos tornamos humanos.

Abordar a unidade de análise afeto-cognição na constituição da consciência significa dizer que o sujeito vivencia,

---

21. Texto original: Vigotski recognizes the importance of the interrelationships of all of these systems, but his focus is on how these interrelationships lead to and enhance the development of the human psyche.

percebe e interpreta as ações dos outros corpos, fenômenos e ideias sobre ele, determinando as possibilidades do conhecimento. A vivência ou aquilo que o sujeito experiencia, o que atravessa sua existência objetiva – transformando significados sociais em sentidos pessoais – constitui atividade. É por meio desta atividade que o sujeito responde às solicitações do meio circundante, e é também por meio dela que o sentido pessoal se realiza; o fato é que de uma dada atividade sempre advém um sentido, que é conteúdo da consciência. (Gomes, 2014, p. 165)

A relação do homem com o meio, e vice-versa, constitui a unidade pessoa-meio. Conforme Vigotski (1932/2018), o meio se modifica para a criança a cada grau etário, desde o útero da mãe, pois a criança, à medida que se desenvolve atribui um significado para os momentos do meio que parecem inalterados.

O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para esta criança, existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, o que se articula em torno de um espaço estreito, formado por fenômenos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-se de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio mais próximo, da rua. Quando começa a andar, este mundo se expande e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, o que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. (Vigotski, 1932/2018, p. 74-75)

Para Vigotski (1932/2018), os eventos ou os momentos essenciais, a exposição da criança a uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio que tenha um significado e desempenha uma influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente da criança são definidos como a vivência (*perezhivanie*, em russo). O termo *perezhivânie*, de acordo com Mahn (2019, p. 22-23, tradução livre), “refere-se à maneira como as pessoas percebem, experimentam emocionalmente, se apropriam, internalizam e entendem as interações em suas situações sociais de desenvolvimento”.

Andrade e Campos (2019) complementam que o conceito de *pereživânie* (vivência), articulado à Teoria Histórico-Cultural, refere-se à unidade sistêmica da vida consciente, compreendendo a integralidade entre afeto e cognição, e a relação dialética entre o indivíduo e seu meio, no estudo do desenvolvimento humano. Jerebtsov (2014) destaca quatro pontos-chave nas considerações de Vigotski sobre as vivências:

- 1) *as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento*; elas refletem a unidade do “interno” e do “externo” no desenvolvimento. As vivências como que revelam, usando as palavras de M. Cole, “a relação entre aquilo o que está contido na cabeça e aquilo em que consiste a cabeça.”
- 2) *as vivências são a unidade afeto-intelecto*. (...) As vivências possibilitam superar a separação entre a razão e os sentimentos, elas orientam o psicólogo para a realidade e a importância da experiência sem mediadores. Na vivência, há espaço para o entrelaçamento das linhas de desenvolvimento natural (necessidade, afeto) e cultural (reflexão fundamentada em conceitos).
- 3) *as vivências são uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade*, ou seja, com a ajuda do conceito de vivência Vigotski tenta entender as mudanças da personalidade como uma unidade completa. A vivência aparece como um perfil da

regulação da atividade de vida. Nela estão apresentados todos os seus componentes.

4) *as vivências levam ao desenvolvimento da personalidade; é fator e, ao mesmo tempo, a condição interna de uma neoformação.* Vigotski diz que o desenvolvimento etário pode ser representado como história de vivências da personalidade em formação. As vivências são indicadores de diversas etapas da história da formação da personalidade. (Jerebstov, 2014, p. 16-17, grifos do autor)

É expressivamente fundamental considerarmos as vivências nas relações sociais e como, ao vivenciarmos algo, nos apropriamos e passamos a incorporar aquela vivência na nossa constituição enquanto ser social considerando que nossas relações são mediadas pelas diferentes linguagens: fala, escrita; Libras; Braille e Libras tátil, entre outras.

Sendo assim, buscamos o conceito de mediação semiótica na Teoria Histórico-Cultural, já que as linguagens em uso é que permitem a construção de sentidos e significados por meio da Libras e da Língua Portuguesa; ressaltamos que o ILS (Intérprete de Língua de Sinais) não é o mediador ele é o tradutor de uma língua para outra. Seguindo a estrutura triádica do signo de Peirce,<sup>22</sup> em que (x) é o signo, (y) é o objeto e (z) é o interpretante que está entre (x) e (y), Pino (2005) esclarece a função do interpretante. Conforme Pino (2005):

O interpretante é, ao mesmo tempo, condição e efeito da relação. Condição, porque é o *princípio* ou *razão* que a torna possível. Efeito, porque ele só existe na própria relação. O interpretante desempenha a função de mediação entre o signo e seu objeto, mas trata-se de uma mediação *semiótica*, diferente das outras formas de mediação em que a função do mediador é apenas de articulação de posições das partes (como o mediador diplomático). Na mediação *semiótica*, o

---

22. A classificação mais conhecida dos **signos** foi proposta por Charles **Peirce** e tem um efeito de tríade formada pelo *representamen* – aquilo que funciona como **signo** para quem o percebe; pelo objeto - aquilo que é referido pelo **signo** - e pelo interpretante – o efeito do **signo** naquele que o interpreta (Gois; Giordan, 2007).

*tertium* não ocupa lugar intermediário, pois sem se confundir com nenhum dos dois elementos da relação (x-y), está em cada um deles como princípio que os une. (Pino, 2005, p. 130, grifos do autor)

Pino (2005) ressalta a semelhança da estrutura triádica da teoria de Vigotski com a estrutura de Pierce, no entanto, enfatiza algumas diferenças entre os elementos que compõem a estrutura de Vigotski:

O primeiro elemento, a palavra, é um sinal (sonoro ou visual dependendo se se trata de fala ou escrita); o segundo, o *referente*, é uma realidade (material ou imaterial, concreta ou abstrata; e o terceiro, o *significado*, é aquilo em que o primeiro representa o segundo e este define sua natureza. Isso quer dizer que o significado neste modelo não é totalmente equivalente ao *interpretante* do outro, uma vez que o significado é dado pela própria Língua (“significado das palavras”) embora admita variações de sentido por parte de cada um dos locutores. (Pino, 2005, p. 141-142, grifos do autor)

Pino (2004) ressalta ainda que a Teoria Histórico-Cultural, por ter como base o materialismo histórico-dialético compreende que:

[...] o conhecer humano é um tipo de atividade que se assemelha, em vários aspectos, à atividade do trabalho, pois coloca um *sujeito* frente a um *objeto* cuja natureza, de caráter semiótico, ele deve desvendar, conferindo-lhe uma nova forma de existência: uma existência “para si” (ou seja, para o sujeito). Como tal, essa atividade envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento. (Pino, 2004, p. 441-442, grifos do autor)

Ou seja, “o elemento mediador ‘z’ é aquilo que torna possível que um objeto de conhecimento (OC) possa ser conhecido por um

sujeito qualquer (S)” (Pino, 2004, p. 442). O elemento mediador é a significação que a Libras e a Língua Portuguesa têm para o ILS, para a professora e para o aluno surdo.

Pino (2005) sintetiza o debate de Vigotski sobre mediação semiótica em três ideias principais:

1) A união do *signo* (palavra) e da *ação prática* modifica radicalmente a relação entre o homem e a natureza (sentido do trabalho); 2) a presença do *signo* (palavra) na *ação prática* introduz nesta a mediação do Outro, ou seja, a mediação social; pois a palavra é palavra do Outro antes de ser palavra própria; 3) o controle da *ação prática* pelo *signo* (palavra) confere ao ser humano a autodeterminação, tornando-o senhor das suas ações, mas sem esquecer que a palavra foi antes controle social, ou seja, algo exercido pelo Outro. (Pino, 2005, p. 137, grifos do autor)

Para nós, a linguagem em uso e suas significações é o instrumento que faz a mediação entre a pessoa e o objeto. Portanto, enfatizamos que o uso funcional da linguagem em uso requer que a pessoa consiga construir sentidos e significados, para os signos, seja em LO ou LS, e que somente assim será possível a mediação semiótica, o que faz com que este movimento constitua uma dialética. Com relação a construção de conceitos, para Vigotski (2021) antes do conhecimento científico/escolar, a criança tem acesso a outros tipos de conhecimento, o conhecimento cotidiano que é estabelecido na relação com o adulto e com outras crianças na vida diária. Tais relações proporcionam para as crianças vivências que, por conseguinte, são a base para construírem o conhecimento na escola, em uma relação dialética coletivo/individual.

Para compreender essa construção do conhecimento, faz-se necessário compreender a relação instrução-desenvolvimento, e não de aprendizagem e desenvolvimento, como já foi traduzido na obra de Vigotski por muitos autores. Para Vigotski, nas palavras de Pres-tes (2012), a tradução da palavra *obutcheine* mais adequada é *instru-*

ção e não aprendizagem. Do ponto de vista de Vigotski, instrução e desenvolvimento são dois processos diferenciados, mas profundamente interdependentes. A instrução deve estar à frente do desenvolvimento. Para ele, um passo na instrução pode significar 100 passos no desenvolvimento. Isto significa que a instrução deve lançar desafios aos alunos, os professores devem ensinar sempre algo que os alunos não sabem e permitir o diálogo, a construção coletiva e individual dentro das salas de aula, para que todos se desenvolvam no seu tempo, em colaboração. Dito de outro modo, significa que a relação entre instrução e desenvolvimento se transforma em uma unidade, conforme Gomes (2020):

De nosso ponto de vista é preciso esclarecer que não tratamos a instrução escolar como transmissão de conhecimento ou treinamento de habilidades individuais, ou apenas como ensino. Primeiramente, este conceito não está desvinculado do conceito de desenvolvimento, formam ao contrário uma unidade. E esta unidade não está desvinculada do conceito de aprendizagem – que aqui denominamos como social e situada –, o resultado de todo este processo –, resultado palpável, visível, sempre em transformação. Que guarda íntima relação com o desenvolvimento, também social e situado. Desenvolvimento que é feito de crises, de idas e vindas, de avanços e retrocessos, que muitas vezes pode ser revolucionário. (Gomes, 2020, p. 46)

Segundo Vigotski (2021),

o momento crucial deste problema é o fato de que a instrução da criança começa bem antes da instrução escolar. Propriamente falando, a escola nunca começa no vazio. Qualquer instrução com a qual a criança se depara na escola tem sempre a sua pré-história. (p. 253)

Desse modo, Vigotski (2021), buscando compreender o que a criança faz com auxílio de um adulto ou outras crianças e o que

consegue fazer sozinha, propõe que os professores trabalhem com base na Zona de Desenvolvimento Iminente. Gomes, Dias e Vargas (2017) explicam que:

A Zona de Desenvolvimento Iminente não é um lugar, não é um estágio de desenvolvimento – ninguém está na Zona de Desenvolvimento Iminente -, ela é a distância entre o que se faz sem ajuda e aquilo que se faz com ajuda de outro, da linguagem, da cultura. [...] ela é movimento, é fluida e pode ou não acontecer, mesmo diante de mediações semióticas e/ou pedagógicas (Gomes; Dias; Vargas, 2017, p. 116)

Portanto, acrescentando, Jerebtsov (2014) argumenta:

A Zona de Desenvolvimento Iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo *eu*. Em atividade conjunta, na cooperação, na *coexistência*, em *convivência*, nasce o novo *Eu*. E este novo *Eu* exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o *Eu* renovado. (Jerebtsov, 2014, p. 20, grifos do autor)

Para que em convivência, em colaboração surja um novo EU, Vigotski discute a necessidade de se adotar um método de estudo adequado que ele denomina como Método da Unidade de Análise em contraposição ao Método de Análise por elementos. O autor (1932/2018) propõe que a unidade de análise seja a parte que contém as características ou propriedades do todo, mesmo que seja de forma embrionária sendo essa unidade de análise definida por dois traços opostos. Ao se apropriar desse conceito de unidade de análise e ao colocar em diálogo com a Etnografia em Educação, que também faz uso dessa abordagem holística de conhecimento, Gomes (2020) argumenta que uma abordagem interrogando a outra permitiu-nos “a construção da síntese de análise e interpretação das salas de aulas” (p. 14), “[afeto-cognição social situada-culturas-linguagens em uso] (ACCL) que é constituída por atividades humanas

que possibilitam o desenvolvimento das pessoas concretas, particulares, de carne e osso” (Gomes, 2020, p. 83, grifos da autora).

A relação entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação, segundo Gomes (2020), deve ser abordada considerando-se as diferenças e semelhanças entre os dois aportes teórico-metodológicos, num processo de diálogo, que evidencia semelhanças e diferenças permitindo que se complementem e evoluam. Para Gomes (2020), no campo da Psicologia da Educação, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA) construiu uma lógica de investigação calcada nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação, “que se constitui como uma forma de se fazer pesquisa original no campo psicológico e implica um processo longo de apropriação de seus pressupostos teórico-metodológicos” (p. 70), coletiva e individualmente. No Quadro 1, encontra-se um esboço de contraste entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação:

Etnografia em Educação	Psicologia Histórico-Cultural
Diferenças	
Enfatiza a construção de oportunidades de aprendizagens para todos nas salas de aula.	Enfatiza a unidade instrução-desenvolvimento que envolve: ensino-desenvolvimento-aprendizagem, com vistas a se produzir algo novo na mente do estudante.
Etnografia em Educação	Psicologia Histórico-Cultural
Diferenças	
Lida com conceito de contexto de aprendizagem contextualizada situada.	Trabalha com o conceito de meio como fonte de desenvolvimento que constitui as unidades pessoa-meio, afeto-cognição por meio da unidade instrução-desenvolvimento.
Enfatiza os estudos das interações sociais para se analisar eventos e subeventos dos ciclos de atividades (instrução) com ênfase nas oportunidades de aprendizagem.	Analisa eventos e subeventos dos ciclos de atividades (instrução-desenvolvimento), considerando, além das interações, as unidades de análise construídas nas relações sociais.

Semelhanças
Ambas as abordagens buscam a superação de dicotomias: indivíduo-coletivo, parte-todo, interno-externo, por meio de uma visão holística, contrastiva e interpretativa da sala de aula, de uma análise histórica do que acontece nas salas, no tempo e por meio de eventos. Tanto a Psicologia Histórico-Cultural quanto a Etnografia em Educação colocam a cultura como produção humana.

**Quadro 1. Contrastes entre a Psicologia Histórico-Cultural e a Etnografia em Educação**

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir das diferenças e semelhanças identificadas por Gomes (2020), 2023.

No caso do aluno surdo, a proposta da unidade de análise (ACCL) permite compreender como ele se desenvolve na relação com o meio social, em casa com a família e na escola com os profissionais da educação. Nisto, buscamos analisar como a relação afetiva e cognitiva do aluno surdo se constrói por meio das linguagens em uso, Libras/Língua Portuguesa, na vivência cultural da sala de aula com o IE, nas relações sociais com a professora ouvinte e a instrutora de Libras, nas relações afetivas, sociais e discursivas com a mãe, que está presente na aula remota durante a pandemia da covid-19, e com os outros alunos ouvintes no retorno das aulas presenciais na escola. O IE, ao fazer a tradução de LP – Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, faz escolhas linguísticas nas duas línguas levando em consideração quem é o aluno surdo, que conhecimentos culturais ele já se apropriou, como construir uma relação ética e afetiva respeitando sua singularidade. De acordo com Gomes e Neves (2021):

Afeto e cognição social situada são constitutivos das pessoas em suas relações com as culturas, com o mundo, intersubjetivamente, discursivamente. Isto é, há que se tomar consciência de si e do mundo pela produção de sentidos e significados, por meio das linguagens falada, escrita, do corpo, do olhar, dos símbolos e signos culturais. (Gomes; Neves, 2021, p. 11)

Ao propor a ACCL como unidade, uma totalidade indivisível que serve de base para produção e análise de material empírico, buscamos compreender como o aluno surdo, nas suas relações sociais e discursivas com o professor ouvinte, o IE, a instrutora de Libras e a mãe, constrói sentidos e significados para o que se ensina nas modalidades remota e presencial.

De acordo com Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185), “ser professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes.” No entanto, é preciso ter em mente que a cultura surda, embora diferenciada por se apoiar em aspectos visuais da Língua de Sinais, está inserida na cultura do ouvinte, por se estabelecer também a partir dela.

Pesquisar as práticas discursivas em sala de aula consiste em entender como a linguagem funciona, numa atitude iterativo-responsiva, valendo-se de interações entre o professor e os estudantes na sala de aula, no pátio da escola, em casa, na comunidade. (Gomes; Dias; Vargas, 2017, p. 124)

Ainda conforme as autoras,

a sala de aula deve ser vista como um todo integrado, como um sistema cultural que não pode ser explicado apenas pela soma do que acontece na sala, mas por meio da análise de suas partes que compõem o todo, sendo que o todo é que determina as ações das partes. (Gomes; Dias; Vargas, 2017, p. 130)

Agar (2006) avalia:

A cultura é sempre plural. No mundo de hoje, temos que nos treinar para dizer, pensar e escrever com um “s” no fim. Nunca cultura. Sempre culturaS. Sempre que usamos o conceito com referência a um idioma de origem e de destino, temos que entender que funcionará apenas em parte,

parte do tempo, em qualquer situação específica ou para qualquer pessoa em particular quando tentamos aplicá-lo. (Agar, 2006, p. 9, tradução livre) <sup>23</sup>

Gomes, Dias e Vargas (2017) também enfatizam que é preciso articular o conceito de “cultura” nas duas perspectivas: na Etnografia em Educação, conforme abordamos, em que o pesquisador que se propõe a fazer uma pesquisa etnográfica seja guiado por teorias da cultura para construir seus dados a partir do ponto de vista do pesquisado fazendo uma interpretação das culturas e pela análise do discurso; e na Psicologia Histórico-Cultural, que desloca

o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, da linguagem, ao mesmo tempo que abre o caminho para uma discussão do que se constitui a essência do social enquanto produção humana. (Gomes; Dias; Vargas, 2017, p. 131)

Será dessas perspectivas que, neste artigo, pretendemos investigar a unidade de análise ACCL, como uma unidade **maior** nas relações entre os participantes, e a oralidade-gestualidade como uma unidade **menor** na construção de sentidos e significados de conceitos dos conteúdos escolares pelo aluno, a partir das relações discursivas entre os participantes (professora ouvinte, IE, instrutora de Libras e a mãe do aluno).

---

23. Texto original: *Culture is always plural. In today's world we have to train ourselves to say, think and write it with an "s" at the end. Never culture. Always cultures. Anytime we use the concept with reference to a specific source and target languaculture, we have to understand that it will work only in part, some of the time, in any specific situation or for any particular person when we try and apply it.*

## **O contexto de produção do material empírico e os participantes da pesquisa**

Antes da entrada no campo de pesquisa, três princípios etnográficos devem estar claros para o pesquisador etnográfico segundo Green, Dixon e Zaharlick (2005): a Etnografia como o estudo de práticas culturais; como início de uma perspectiva contrastiva; e como início de uma perspectiva holística. Relativo às práticas culturais, as autoras afirmam a importância do etnógrafo conhecer o grupo que vai pesquisar de forma teórica e, na prática, compreender elementos da vida cotidiana dos sujeitos, a fim de participar como membro do grupo, e ver, pelo olhar do grupo, como ele se constitui culturalmente, ou seja, ter uma visãoêmica. Como início de uma perspectiva contrastiva, as autoras ressaltam que essa prática permite ao pesquisador identificar novos locais e grupos para observar, possibilitando analisar o repertório de práticas culturais que os diferentes membros do grupo necessitam e, explorar as consequências, os diferentes posicionamentos, tanto dentro quanto por outros grupos. E como início de perspectiva holística, as autoras apontam que a natureza holística da Etnografia, isto é, para analisar os eventos que acontecem na sala de aula, é preciso considerar como as partes se relacionam com o todo, e vice-versa.

Desta forma, com a clareza e apropriação desses preceitos etnográficos, a pesquisa de campo foi realizada durante o ano de 2021, ano em que ainda nos encontrávamos em um contexto pandêmico. Devido a covid-19 foi necessário no Brasil, como em várias partes do mundo, várias mobilizações para proteger a saúde e a vida das pessoas, entre elas o isolamento social e o uso de máscaras.

Devido aos cuidados a serem tomados no contexto da pandemia da covid-19, foi implementado em muitos estados brasileiros, inclusive no estado de Minas Gerais, as atividades não presenciais, ou seja, no caso das escolas as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, sendo conhecida como ERE (Ensino Remoto Emergencial). Conforme Hodges *et al.* (2020), há uma diferença entre a

educação on-line de qualidade e o ERE, uma vez que a educação on-line é realizada com mais tempo de planejamento, levando-se em consideração vários fatores importantes de ensino e aprendizagem centrados no aluno; já o ERE é uma solução temporária, com um tempo de planejamento curto e com poucos recursos.

Sobre a organização do ERE, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais informou<sup>24</sup> que foram desenvolvidos três tipos de estratégias durante a pandemia covid-19: as apostilas de conteúdo *Plano de Estudo Tutorado* (PET); o Programa de TV *Se liga na Educação* e o aplicativo *Conexão Escola*. O Plano de Estudo Tutorado (PET) é um material educativo em forma de apostilas desenvolvido especificamente para o contexto do Ensino Remoto Emergencial.

Para nos adequarmos a educação durante o contexto pandêmico e produzir o material empírico que evidencia a presente discussão, foi realizada uma pesquisa de campo etnográfica em uma escola comum da rede estadual de Minas Gerais, com observação participante nas modalidades de ensino remota e presencial; com anotações em caderno de campo; transcrição em mapas de eventos dos acontecimentos durante as aulas; transcrição de Libras em glosa e transcrição da língua portuguesa oral em unidades de mensagens (SBCDG, 1992).

De forma sucinta, esclarecemos que conforme Green, Dixon e Zaharlick (2005), uma observação participante como parte de uma pesquisa etnográfica, é realizada em um longo período, sendo orientada por teorias da cultura. Outro ponto importante é que Spradley (1980) enfatiza aspectos que buscamos adotar durante a presente investigação, entre eles que o observador participante busca ver e registrar tudo aquilo que acontece, com a pretensão de descrever as ações e interações de todos os atores presentes e tomar nota de todos os aspectos do meio, ou seja, dentro (*insider*) e fora (*outsider*) das atividades, ele é o observador e, ao mesmo tempo, membro do grupo que desenvolve uma atividade, consciente de seu papel e do papel dos outros. Desta forma, a observação participante

---

24. Disponível no site da Secretaria de Estado Educação de Minas Gerais: <https://bit.ly/3PS9D2N> e via Memorando-Circular nº 7/2021/SEE/SB.

da primeira autora foi realizada no período de 10 meses – de março a dezembro de 2021. Sendo assim, a pesquisa de campo foi dividida em dois momentos: o primeiro, de março a outubro de 2021, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), e o segundo, de novembro a dezembro de 2021, na modalidade de ensino presencial, na escola investigada. Nesse período, além da observação, foram utilizados recursos metodológicos: videogravação, entrevistas, anotações em diários, entre outros, sendo produzido, portanto, um total de 108 horas de gravação.

Para capturar as práticas escolares do aluno investigado durante o ensino remoto, e na modalidade presencial, adotamos dois instrumentos muito importantes para a produção e a análise do material empírico: as transcrições em mapas de eventos e a análise do discurso dos ciclos de atividades, por meio da transcrição das unidades de mensagem (*message units*), em que é possível representar o evento ou evento discursivo. Gomes, Dias e Vargas (2017) argumentam que as transcrições de unidades de mensagem (*message units*) representam a unidade mínima de significação codificada no sistema de mensagens produzido nas interações discursivas que constituem os eventos:

A unidade de mensagem, portanto, é a menor unidade de significação conversacional produzida pelos falantes. Cada unidade de mensagem é definida em termos de sua origem, forma, propósito, nível de compreensão e das ligações entre elas. A fronteira de uma unidade de mensagem é linguisticamente marcada pelas pistas de contextualização. (Gomes; Dias; Vargas, 2017, p. 125)

Essas pistas de contextualização podem ser evidenciadas, portanto, nos eventos. Castanheira (2010, p. 79) define evento:

como o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido a priori, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente

observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade.

Gomes, Dias e Vargas (2017, p. 125) salientam que o Mapa de Eventos “permite-nos também mostrar o tempo gasto em sala de aula e as fases de atividades, da sala toda e dos pequenos grupos, numa perspectiva de analisar as relações entre todo-parte”.

Para a realização de uma transcrição da Libras adotamos em nossa pesquisa o sistema de notação em palavras chamado **glosas**, Rocha (2021, p. 82) explica que, “trata-se de um sistema no qual as palavras escritas em letras maiúsculas representam um ou mais sinais da Libras”. O sistema de transcrição em glosa se apresenta conforme o quadro 2.

Libras - Glosa	Língua Portuguesa
[CRIANÇA ESTUDAR MUITO]	A criança estuda muito
<i>Em Libras, os artigos não são transcritos, e o verbo não tem flexão, estando sempre no infinitivo.</i>	

**Quadro 2. Exemplo de glosa**

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023.

Os participantes da pesquisa são: Otto, um aluno surdo bidual, em fase de aquisição da Libras e da língua portuguesa, filho de pais ouvintes ( na época da pesquisa, Otto tinha 9 anos de idade e ainda estava sendo alfabetizado em Língua Portuguesa); Keila, a instrutora de Libras, surda, que atuava em diferentes escolas ensinando a Libras para os alunos surdos matriculados na rede estadual de ensino; Sandro, o Intérprete Educacional que atuou com Otto durante o ano de 2020 e 2021; Jussara, a professora regente efetiva, Aline, a professora regente substituta (neste texto abordaremos a prática da professora regente substituta), e Kate, mãe de Otto que o acompanhou nas aulas remotas. É relevante afirmar que por meio

de entrevistas e com relação a própria observação realizada, que a linguagem em uso na casa de Otto é LO, e que o garoto ainda estava e fase de aquisição da Libras, não sendo fluente, e que seu único contato com a Libras foi por meio da Instrutora de Libras e do Intérprete Educacional.

À época da pesquisa, Otto era o único aluno surdo da classe e da escola, e cursava o 4º ano do Ensino Fundamental; suas aulas eram divididas em dois períodos – a tarde a aula com a professora regente junto com o IE e o aluno e sua mãe – e no contraturno, uma vez por semana, a aula era lecionada pela instrutora de Libras, com a presença do aluno e, em alguns momentos, a mãe estava presente.

A partir da entrada no campo e com o desenvolvimento da pesquisa, não se imagina que acontecimentos estranhos sejam o guia para novas compreensões do material empírico, no entanto, conforme valida Agar (1994/2002), é por meio do inesperado, daquilo que nos surpreende, que podemos encontrar a chave para nossas perguntas, o ponto relevante (*rich point*). Agar (1994/2002) vê na “linguagemcultura” possibilidades de contrastes que podem produzir pontos relevantes não relacionados apenas à tradução de uma língua para outra, mas a uma relação social, histórica e cultural entrelaçada nas duas línguas. Desse modo, foi a partir dos pontos relevantes que alguns eventos chamaram mais a atenção que outros e, por conseguinte, nos proporcionaram um olhar para a didática dos profissionais da Educação, em específico da instrutora de Libras e da professora regente Substituta. Pelos pontos relevantes identificados na “linguagemcultura” da Libras e a da língua oral, é que conseguimos contrastar como as duas línguas se opõem e, ao mesmo tempo, se juntam, para constituir a os conceitos, sentidos e significados das práticas culturais da/na sala de aula que Otto participou.

Por meio da descrição e análise do material empírico foi possível identificar uma menor unidade de análise [*oralidade-gestualidade*], – entendendo que tal unidade constitui-se parte de um todo, que é a construção de conceitos por esse aluno/Otto. Otto e é o nosso

*telling case*, ou caso expressivo<sup>25</sup>, etnograficamente identificado. Um *telling case* é uma narrativa detalhada de casos etnograficamente identificados por elementos e informações que dão consistência às análises, que no nosso trabalho se refere às linguagens em uso (Libras - Língua Portuguesa oral), e as vivências de Otto nas aulas durante a modalidade do ERE (Ensino Remoto Emergencial) e no retorno presencial das aulas ainda durante a pandemia da covid-19.

## **Compreensão e análise do material empírico**

Para Otto, as aulas com a instrutora de Libras eram realizadas de forma individual no período contraturno das aulas regulares, sendo assim, o aluno tinha aulas de Libras uma vez por semana no período da manhã, e suas aulas permaneceram remotas durante todo o ano letivo, mesmo após o retorno presencial obrigatório aos alunos ainda no ano de 2021.

A instrutora de Libras abordava em suas aulas os conteúdos por assuntos que abrangeram: higiene pessoal, animais, redes sociais, frutas, entre outros assuntos. Ela ensinava aos alunos por meio de uma apostila que seguia o modelo de ensino de palavra-sinal ou imagem-sinal (quando o instrutor tem dificuldade com as palavras, ele utiliza apenas a figura e realiza o sinal). Neste modelo, a metodologia é voltada para a ampliação de vocabulário em Libras, em que o instrutor apresenta imagens e o sinal do objeto.

Um dos eventos que nos chamou atenção foi o evento que nomeamos de forma êmica de “O Carneiro”. Neste evento a instrutora ensina o sinal de carneiro para Otto, seguindo as instruções de uma apostila, conforme podemos ver no quadro 1 a seguir.

---

25. O conceito de casos expressivos foi proposto por Mitchell (1984), ao argumento de que acontecimentos descritos de forma etnográfica podem ser utilizados para produzir inferências lógicas ou generalizações que iluminem aspectos obscuros da teoria geral (Castanheira, 2010, p. 74).

<b>Contextualização:</b> Essa é a terceira aula, ocorrida em 27/08/2021, com o assunto animais; a instrutora sempre pergunta para Otto se ele gosta ou não do animal, mas não desenvolve o “gostar de”, ou seja, ela pergunta se gosta ou não, mas não desenvolve a resposta de Otto, se gosta por que gosta? Se não gosta por que não gosta?			
<b>Linha</b>	<b>Participantes</b>	<b>Unidade de Mensagem</b>	<b>Comentário</b>
20	Keila	[O QUE É ?]/	A instrutora pergunta a Otto apontando para a imagem.
21	Keila	[CARNEIRO]/	A instrutora faz o sinal em Libras
22	Otto	[CARNEIRO]/	Otto repete o sinal
23	Keila	[CARNEIRO]/	
24	Otto	[CARNEIRO]/	
25	Keila	[VOCÊ SINAL---?---]/	A instrutora aponta para a tela do computador esperando que Otto faça o sinal
26	Otto	[CARNEIRO]/	Otto olha para a mãe tentando fazer o sinal
27	Keila	[CERTO]/	
28	Keila	[VOCÊ GOSTAR]/ [CARNEIRO---?---GOSTAR---?---]/	Otto olha para a mãe
29	Keila	[JOIA]/	A instrutora faz o sinal de positivo com o polegar para cima
30	Keila	[VOCÊ GOSTAR CARNEIRO---?---]/	A instrutora pergunta de novo sinalizando mais lentamente
31	Otto	mãe, /esse aqui /gosto não?/	Otto fala com a mãe e aponta para a imagem de carneiro no computador
32	Kate	Você?/ Você viu?/	

33	Otto	(inaudível)	Otto fala algo com a mãe, mas não é possível compreender
34	Kate	fala :/ num vi/	
35	Otto	num vi/ /Vi/[VER NÃO]	Otto repete a fala da mãe
36	Keila	[OLHAR REPETIR ]	A instrutora diz que vai repetir o sinal
37	Keila	[VOCÊ GOSTAR CARNEIRO---?---]	A instrutora mostra a imagem do carneiro com o <i>mouse</i> na tela do computador e faz a pergunta
38	Keila	[GOSTA OU NÃO GOSTA---?---]	Otto olha para a mãe e diz que não viu
39	Kate	Ué!/	A mãe fala com Otto
40	Otto	Uai!... .../	Otto levanta os ombros e as palmas das mãos para cima
41	Keila	[Repete a expressão e gestos de Otto]	
42	Kate	tanto faz né?/	A mãe sorri
43	Keila	[ENTENDER---?---] / [TUDO BEM---?---]/	
44	Otto	[balança a cabeça, afirmando ]	
45	Kate	Entendeu!	

**Quadro 3. Sequência Discursiva mesclada do evento “O carneiro”**

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

O ponto relevante (*rich point*) nesse subevento está na busca de Otto em tentar responder às indagações da instrutora de Libras e, ao mesmo tempo, entender por meio da LO com a mãe qual resposta seria adequada para o questionamento da instrutora. Nota-se que a unidade [*oralidade-gestualidade*] está intensamente implicada na construção de sentidos e significados de Otto. No entanto, é visível

que a construção encontra alguns obstáculos: a não consideração das vivências de Otto pela instrutora e sua confusa didática, que não auxilia a produção de conhecimento pelo aluno. Isso porque, ao perguntar se Otto “gosta do carneiro”, a professora incita uma resposta que abrange sentimentos, uma relação afetiva com o animal. Entretanto, quando Otto pergunta à sua mãe se ele “gosta” do carneiro e a mãe pergunta se ele “viu” o carneiro, temos outro aspecto incitado pela mãe, que questiona se Otto teria alguma vivência com o animal.

Neste sentido, o evento nos mostra a relação de afetividade e a consequente dependência de Otto com sua mãe. Ao perguntar para a mãe se ele gosta do carneiro, Otto deposita nela afetividade e confiança, de que ela o conhece tão bem que poderia dizer do que ele gosta ou não. Ao mesmo tempo, diante da indagação da mãe, se ele viu o carneiro, ela direciona Otto para uma relação consigo mesmo, ela não responde se ele gosta ou não, mas propõe a ele responder com base na palavra “ver”. Nota-se então, a relação inter e intrapsíquica na relação do eu, Otto, e do outro, a mãe, e a unidade fala-pensamento mediando este conhecimento. Ao perguntar se ele viu o carneiro, a mãe propõe para Otto que se ele não viu não pode dizer que gosta. Neste aspecto, “ver” significa o que é concreto, e “gostar”, o sentimento, que é abstrato. O que se pressupõe que é preciso ver para conhecer e, a partir de então, gerar sentidos subjetivos, ou seja, sentimentos despertados pela vivência com o carneiro.

A partir deste ponto, Otto se volta para a instrutora com uma resposta, a de que ele não viu o animal. No entanto, conforme se vê no Quadro 34, nas linhas 37 e 38, a instrutora insiste na pergunta (linha 37): *Você gosta/ do carneiro?* E na linha 38: *Gosta?! ou não gosta?* E o que se nota a partir da resposta de Otto, “não sei”, por meio da linguagem não verbal (Otto levanta os ombros e as palmas das mãos para cima) e da linguagem verbal expressa na linha 40: *Uai... ./*, ou seja, Otto usa a unidade de análise *[oralidade-gestualidade]* para expressar para a instrutora que ele nunca viu um carneiro e não sabia mais o que responder a ela. Entretanto, o posicionamento

da instrutora parece não compreender que Otto nunca havia visto um carneiro, e, no entanto, não poderia dizer se gostava ou não. Na linha 41, ela simplesmente repete o gesto dele, o que nos permite inferir que seu posicionamento não auxilia Otto com relação a construção de conceitos, além disso ela não conseguiu compreender qual a posição discursiva de Otto, de que o questionamento se gosta ou não do carneiro está distante da vivência de Otto.

A fala da mãe de Otto, que acompanha a aula, ao verbalizar na linha 42: *Tanto faz/ né?*, o “tanto faz” da mãe de Otto nos possibilita diversas interpretações: “tanto faz que Otto aprenda”; “tanto faz que a Libras faça sentido”; “tanto faz que a instrutora ensine com base nas vivências de Otto”; “tanto faz que o ensino para Otto não seja de qualidade”, entre outras. Este “tanto faz” nos mostra, sobretudo, que, para a instrutora, tanto faz construir os sentidos e significados com Otto na Libras, desde que ele memorize os sinais. Nesse ponto, é preciso se discutir sobre a formação dos profissionais da educação, ou seja, as atitudes da instrutora demonstram que estamos diante de um cenário formativo em que decorar, memorizar o código são mais importantes do que fazer com esses tenham sentido e significado para o aluno, ou seja, foca-se em habilidades individuais e não em construções por meio de atividades coletivas.

Ainda com base na sequência discursiva apresentada no Quadro 34, a instrutora pergunta na linha 43: *Entendeu? /Tudo bem?* Otto responde na linha 44, balançando a cabeça afirmativamente. O que esta expressão não verbal representa é mais do que um simples concordar. A manifestação diante do contexto social situado em que Otto se encontra demonstra que ele concorda mesmo discordando, que quando os assuntos ou questões não ficam claros basta “balançar a cabeça confirmando”, mesmo que não faça sentido, mesmo que não esteja entendendo, mesmo que seja para renunciar ao acesso ao conhecimento. Esta posição é marcada também na voz da mãe, que afirma na linha 45: *Entendeu!* Aqui notamos que as dúvidas de Otto sobre o carneiro foram silenciadas, e as oportu-

nidades de desenvolvimento sobre o conceito de carneiro ficaram restritas à palavra-sinal.

Além da palavra-sinal, poderiam ser desenvolvidas atividades contextualizadas com Otto, a fim de construir com o aluno o conceito de carneiro, considerando as características físicas do animal, benefícios e utilidades de sua lã, carne e leite. Para contextualizar uma vivência, a instrutora poderia perguntar para a mãe se em casa teria algum objeto que fosse feito de lã. Pedir que Otto pesquisasse sobre quais os objetos são feitos a partir da lã do carneiro, bem como em que localidades este animal é encontrado; quais animais são semelhantes ao carneiro e quais são as diferenças, ou seja, seria apresentada ao aluno a possibilidade de generalização dos conceitos, pois segundo Vigotski (1987/1998),

Os conceitos não ficam guardados na mente da criança como ervilhas em um saco, sem qualquer vínculo que os una. Se assim fosse, nenhuma operação intelectual que exigisse coordenação de pensamentos seria possível, assim como nenhuma concepção geral do mundo. Nem mesmo poderiam existir conceitos isolados enquanto tais; a sua própria natureza pressupõe um sistema. O estudo dos conceitos da criança em cada faixa etária mostra que o grau de generalidade (planta, flor, rosa) é a variável psicológica básica segundo a qual podem ser significativamente ordenados. Se cada conceito é uma generalização, então a relação entre conceitos é uma generalidade. (Vigotsky 1987/1998, p. 138)

O que Vigotski (1987/1998) nos diz então, sobre os conceitos, é que devem, a partir de generalizações, se ligar a estruturas intelectuais do pensamento, fazendo sentido para a criança. Se o objetivo da instrutora era ensinar para Otto o grupo de animais que pertence à categoria de caprinos (bodes, ovelhas, carneiros, entre outros), já que antes de ensinar o sinal de “carneiro” ensinou o sinal de “bode” e, ao dar continuidade às aulas, ensina o sinal de “alce”. Vale registrar que o carneiro não é um animal visto em qualquer lugar (refiro-me a lugares concretos da vida real) e que não fazem parte

das vivências de muitas crianças, então construir com Otto o conceito desses animais, mais do que imagem e palavra-sinal é preciso fazer com que Otto saiba onde vivem, o que comem, que animais são semelhantes, buscando o máximo possível entender que, mesmo sem uma vivência com o animal, é possível conhecê-lo de outra forma, fazendo sentido. Para Vigotski (1987/1998), os conceitos da criança se formam no processo de instrução-desenvolvimento, como atividades humanas, em colaboração com o adulto e colegas, e esta colaboração permite à criança resolver mais cedo problemas que dizem respeito à vida cotidiana.

Nas aulas da professora regente substituta, já na modalidade presencial ainda no contexto da pandemia, por meio da observação participante e a partir de um ponto vista êmico, ou seja, dos participantes, notamos que Otto, nosso caso expressivo, manifestava-se mais nas aulas de geografia, talvez pelo interesse nos mapas ou mesmo nas imagens visuais e curiosidades que a disciplina proporcionava acontecer. A aula de Geografia do dia 18/11/2021 nos permitiu identificar mais de um ponto relevante, isso porque nessa aula notamos que o par dialético instrução-desenvolvimento é destacado principalmente pelas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem que a professora substituta, Aline, favorece em sua didática de ensino, mesmo com todos na turma utilizando máscara, o que por consequência dificultaria a leitura labial de Otto e a expressão facial dos falantes ouvintes, inclusive do IE (Intérprete Educacional).

Em um primeiro momento, após deixar uma atividade referente ao conteúdo de Português no quadro de giz para a turma, a professora Aline propõe-se a trabalhar, com Otto, um conteúdo de Geografia. A professora chama Otto e o IE, para o fundo da sala, onde se encontra o Mapa do Brasil. Ela fala e com auxílio do Intérprete Educacional explica para Otto todas as características que um Mapa possui, como o título, bandeiras dos estados; o que simboliza os rios, estradas, florestas. Após esse momento a professora mostra para Otto, no mapa, a cidade onde eles moram. Depois a professora pede que o Otto pergunte qual é a cidade natal do IE, e com auxílio dele, Otto faz a sinalização da pergunta em Libras, o Intérprete responde à pergunta com o sinal da cidade e mostra para Otto no mapa do

Brasil qual é a cidade (ver Figura 5). A mesma atividade é realizada com a pesquisadora, e, com outro aluno da turma e a resposta, além do sinal da cidade é sempre mostrada no mapa do Brasil.



**Figura 5. Onde fica sua terra natal**  
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Ainda na mesma aula, identificamos outro ponto relevante que nos possibilita acompanhar a construção de conceitos em Libras e na língua oral por Otto, no Evento os “Vizinhos de Minas Gerais”, a professora se propõe a explicar para Otto, com a tradução para Libras e com o apoio visual do Mapa do Brasil, quais são os vizinhos de Minas Gerais. Ela pede que Otto faça uma atividade em que deveria colorir os estados vizinhos.

Entre a conversação de Otto, IE, professora e o aluno ouvinte, eu, a pesquisadora, questionei ao IE se Otto sabe o conceito de Vizinho, em Libras ou na linguagem oral. A partir desse questionamento, o IE pergunta para Otto se ele conhece o sinal e Otto tem dificuldades para responder após várias tentativas do IE, até que ele constata que Otto não conhece o sinal.

A primeira pergunta do IE é se Otto conhece a palavra **vizinho**, no entanto, sabendo que Otto encontra-se em fase de aprender a ler e escrever, ele reformula a pergunta. Diante da não resposta de Otto, o IE comunica à professora que o aluno não conhece o sinal de **vizinho**. A partir de então, a professora propõe atividades coletivas, para ensinar Otto o conceito: a professora se abaixa ao lado da mesa de Otto e desenha em uma folha uma casinha, onde ela coloca o nome de Otto, e depois, à medida que ela pergunta e mostra quem são os vizinhos da casa de Otto, ele responde e ela escreve os nomes nas respectivas casas. Nesta primeira tentativa, é válido dizer que Otto aponta quem são seus vizinhos, respondendo às perguntas, (ver Figura 6).

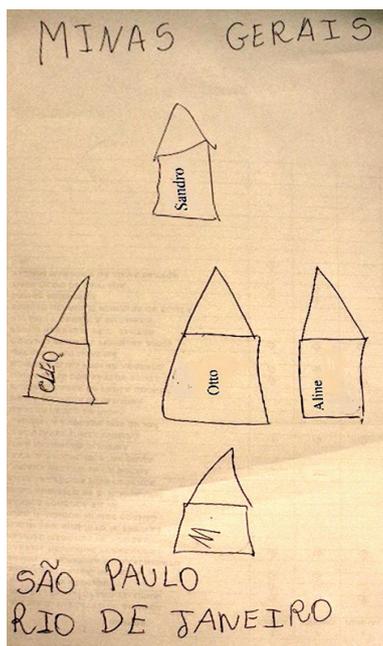


Figura 6. Construindo o conceito de Vizinho

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2022.

Logo após a explicação do IE, a professora pergunta para Otto quem são os vizinhos da sala de aula onde ele estuda, ela pede que o IE acompanhe Otto para conhecer as salas de aula vizinhas. O IE acompanha Otto até as salas de aula do lado esquerdo e do lado direito, e em cada sala Otto se apresenta para as turmas em Libras com auxílio do IE, enquanto isso, a professora dá atenção ao restante da turma de Otto. Ao voltarem para a turma, Otto colore no Mapa da atividade os estados que são vizinhos de Minas Gerais, sem que a professora ou o IE lhe digam a resposta. O que podemos considerar que o conceito de vizinho foi construído. Podemos considerar que, embora a professora não tivesse envolvido toda a sala de aula de forma colaborativa, Aline, o IE, colegas e Otto criam uma Zona de Desenvolvimento Iminente, que se transforma em Zona de Desenvolvimento Real, quando Otto colore os estados vizinhos a Minas Gerais.

O ponto relevante que nos guia neste evento é o processo de construção de conceito por Otto, que tem relação com as linguagens LO e LS, e com a unidade pessoa-meio construída coletiva e individualmente, por meio da colaboração do IE, da professora Aline, dos colegas da turma de Otto e de outras professoras e colegas das salas vizinhas à de Otto. Todos os apontamentos que destacamos estão intrinsecamente ligados à unidade de análise ACCL e com a [*oralidade/gestualidade*], que identificamos no decorrer da investigação empírica. O que afetou Otto possibilitou a construção da cognição social e situada do conceito de vizinho por meio da “linguagemcultura” – das culturas da sala de aula e linguagens em uso na sala de aula.

## **Considerações finais**

Em nossas análises fica evidente a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural para construção de conceitos, sentidos e significados na Libras e na Língua Portuguesa com o aluno surdo e como a prática pedagógica dos profissionais da educação, ao levar em consideração a colaboração entre os participantes de uma sala de

aula, pode oportunizar situações de desenvolvimento cultural aos alunos surdos desde que essas linguagens sejam vistas como uma unidade [*oralidade-gestualidade*], que ao mesmo tempo em que se opõem também se complementam.

Ao analisar as aulas da instrutora de Libras, Keila, foi possível notar que o tema das aulas era separado por assuntos a partir de uma apostila de Libras. Os sinais ensinados não partiam das vivências do aluno, e conseqüentemente, a instrutora não explorava os sinais a ponto de desenvolver com o aluno os sentidos e significados na Libras. Nesse aspecto, analisamos o evento “O carneiro”, em que fica claro que a proposta de ensino da instrutora se baseia em palavra-sinal e na repetição para a memorização dos sinais, ou seja, o foco de ensino para a aquisição dos sinais da Libras era nas habilidades individuais de identificação do código linguístico, mas não de construção de sentidos e significados destes códigos para Otto.

Quanto às aulas da professora Aline, regente substituta, a análise dos eventos nos possibilitou outro olhar sobre a unidade de análise [*oralidade/gestualidade*], tendo como base a relação instrução-desenvolvimento e convivência. O que se notou é que, ao propor uma aula de forma mais colaborativa entre Otto e outros participantes, foram abertas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem no que diz respeito à construção de sentidos e significados científicos/escolares, a partir dos conceitos cotidianos, nos eventos “O Mapa do Brasil” e “Os vizinhos de Minas Gerais”. A proposta da professora substituta no ensino presencial, mostrou que as relações sociais de Otto com os outros participantes auxiliam na construção de conceitos. O que se notou é que a Libras não é apenas a língua de tradução, mas sim a língua de instrução, ou seja, Otto sinaliza tendo auxílio do IE, e a oralidade fica relegada ao segundo plano, já que nessa aula todos os participantes estão de máscara.

Por fim, salientamos que as discussões propostas no presente trabalho não se encerram aqui, mas servem para motivar outros trabalhos, outras pesquisas, outros contextos educacionais. Ressaltamos a contribuição das discussões teórico-metodológicas aqui apresen-

tadas bem como as discussões e análise dos eventos, a fim de, demonstrar a importância da prática pedagógica a partir da Psicologia Histórico-Cultural, principalmente ressaltando a relação instrução-desenvolvimento e a colaboração entre pares surdos e/ou ouvintes a fim de se construir o conhecimento com os alunos surdos nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa na modalidade oral, ou escrita, sendo este um processo complexo e que carece de mais discussões.

## Referências

AGAR, Michael. Culture: Can You Take It Anywhere? Invited Lecture Presented at the Gevirtz Graduate School of Education, University of California at Santa Barbara. **International Journal of Qualitative Methods**, Califórnia/USA, v. 5, n. 2, 2006.

AGAR, Michael. **Language Shock: understanding the culture of conversation**. New York: Macmillan, 2002.

ANDRADE, Letícia Raboud Mascarenhas de; CAMPOS, Herculano Ricardo. Perejivânie: uma aproximação ao estado da arte das pesquisas. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia/MG, v. 3, n. 2, 2019, p. 1-17.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo/SP: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem**. 4. ed. São Paulo/SP: Mussite, 2014.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro/RJ: Sete Letras, 2007. [Coleção Questões Atuais em Educação Especial]

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. A relação sujeito-objeto e a unidade afetivo- cognitiva: contribuições para a Psicologia e para a Educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo/SP, v. 18, n. 1, 2014, p. 161-168.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. **Memorial**: Trajetórias de uma pesquisadora e suas apropriações da Psicologia Histórico-Cultural e da Etnografia em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2020.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Unidade de Análise: Afeto/cognição social situada/culturas/linguagens em uso (ACCL). **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 37, n. 1, 2021.

GREEN, Judith Lee; DIXON, Carol; ZAHARLICK, Amy. A Etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte/MG, v. 42, 2005, p. 13-79.

GREEN, Judith Lee; WALLAT, Cynthia. What is an Instructional Context? An Exploratory Analysis of Conversational Shifts Across Time. *In*: GARNICA, Olga; KING, Martha. (Eds.), **Language, Children, and Society**. London: Pergamon Press, p. 159-188, 1981.

HODGES, Charles *et al.* As diferenças entre o aprendizado on-line e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, Recife/PE, v. 2, 2020, p. 1-12.

JEREBTSOV, L. S. Vigotski e a cidade de Gomel: uma teoria histórico-cultural das vivências. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais**. Brasília/DF: UniCEUB, 2014, p. 7-28.

MAHN, Holbrook. **VYGOTSKI's Speaking/Thinking System of Meaning**: An Essential but Overlooked Concept, 2019, University of New Mexico. Disponível em: <https://bit.ly/48Ci6Q3>. Acesso em: 01 set. 2019.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição da criança na perspectiva da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Libras e Língua Portuguesa em sala de aula**: da democratização do acesso ao Ensino Superior à participação de estudantes surdos em práticas de letamentos acadêmicos. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

SANTA Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG). Constructing literacy in classrooms: literate action as social accomplishment. *In*: MARSHALL, Hermine (ed.). **Redefining student learning: roots of educational change**. Norwood: N.J: Ablex, 1993, p. 119-150, 1992.

SPRADLEY, James. **Participant observation**. New York/USA: Holt, Rinehart and Winston, 1980.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 Aulas de L. S. Vigotski**: sobre os fundamentos da Pedologia. Organização de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O papel do meio na Pedologia, *In*: **Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Organização de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; Tradução de Cláudia da Costa Guimarães Santana. 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018, p. 73-91.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. O problema da instrução e do desenvolvimento mental na idade escolar. *In*: PRESTES, Zoia Ribeiro; TUNES, Elizabeth (orgs.). **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. São Paulo/SP: Expressão popular, 2021b, p. 241-268.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 2. ed., São Paulo/SP: Martins Fontes, 1998.



**BLOCO 3 - TEMÁTICAS EDUCACIONAIS  
PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL**



# **ARTE COMO ATIVIDADE GENÉRICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO: CONTRIBUIÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO CULTURAL**

*Aline Cristine de Moraes Fontes  
Maria Eliza Mattosinho Bernardes*

## **Introdução**

Este estudo de cunho teórico, parte integrante do mestrado acadêmico (Fontes, 2022), concebe a arte como atividade genérica humana. Fundamenta-se no enfoque histórico-cultural, considerando que a apropriação dos elementos culturais, elaborados historicamente pelo conjunto dos homens, é condição imprescindível para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

A finalidade deste estudo é apresentar algumas reflexões sobre a atividade artística nos aspectos gerais do processo de constituição do gênero humano, a partir do referencial teórico metodológico que o fundamenta. Compreende-se, nesta perspectiva, que os determinantes que compõem a complexa relação do homem com a arte devem ser analisados mediante a investigação sobre os processos histórico e cultural constituintes dos indivíduos, considerando as dimensões filo e ontogenética.

Busca-se explicitar, de maneira sucinta, a forma como o homem se desenvolveu ao longo da história, evidenciando o caráter histórico e cultural da constituição do gênero humano. Assim, ressaltase a relação entre o desenvolvimento humano e a arte, partindo dos pressupostos teóricos que consideram a cultura como uma dimensão essencial da constituição humana, especificando como o homem se apropria da mesma e de que forma esta influi sobre seu comportamento e desenvolvimento psíquico.

A pesquisa bibliográfica foi realizada considerando autores do enfoque histórico-cultural, da arte, da antropologia, da história e história da arte. Procura-se contemplar as dimensões gerais destas áreas de conhecimento que se vinculam com a produção artística e o desenvolvimento da espécie humana, bem como sua dimensão social. Encontramos no material levantado, uma diversidade de estudos que de acordo com sua especificidade corroboram a tese inicial, pois se vinculam com a hipótese ao caracterizar as dimensões específicas da história humana em consonância com a produção artística. A seguir, elencamos a contribuição destas áreas de conhecimento ao estudo aqui empreendido, destacando aspectos que respaldam a hipótese levantada.

## **A Constituição Genérica Humana**

A partir dos pressupostos do enfoque histórico-cultural, concebe-se que o homem moderno é a objetivação e subjetivação de uma série de transformações que ocorreram ao longo da história e que mudaram a forma como se relaciona com a natureza.

A história do homem nos mostra que o trabalho (Marx; Engels, 1984) é um dos elementos que marcam o desenvolvimento filogenético, posto que permite a transformação da natureza a favor de suas próprias necessidades pelo uso de instrumentos, que funcionam como auxiliares que medeiam a relação entre o homem e a natureza. O trabalho, então, configura-se como a atividade executada pelo homem que transforma a natureza e, dialeticamente, transforma a si mesmo. Considera-se que no período da viragem (Leontiev, 1978) houve uma transformação na evolução biológica do ser humano, quando este passou a se desenvolver sem a necessidade de mudanças em sua constituição biológica, mas passa a ser afetado pelo que ele mesmo produz e transforma na natureza. Assim, concebe-se que não são, portanto, as leis da natureza (biológicas) que impulsionam o desenvolvimento humano, mas as leis sócio-históricas. Segundo o autor:

É o estágio do aparecimento do tipo do homem atual — Homo sapiens. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento com efeito em que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regeirão doravante a evolução do homem. (Leontiev, 1978, p. 263)

Os objetos da realidade não são meros materiais, mas possuem funções e significados sociais. São instrumentos produzidos pelo homem, logo, são matérias estruturalmente modificadas visando a um fim. Mesmo os instrumentos mais rudimentares, como a lança para caçar e cortar, são resultado da modificação da natureza pelo homem, da sua interferência em prol de sua subsistência.

Deve-se compreender que o homem possui a capacidade potencial de realizar-se como ser livre e universal, ao efetivar-se no curso histórico e, ao mesmo tempo, dar novos rumos à sua existência. Isso quer dizer que o homem está em um constante processo de auto-construção, tanto em sua dimensão subjetiva quanto intersubjetiva, possibilitada por sua atividade essencial, o trabalho. De acordo com Oliveira (2010, p. 75):

Podemos ir ainda mais longe e discutir a questão do trabalho no hominídeo mais antigo que se descobriu até o momento, o homo-habilis. Descobertas recentes apontam para a relação entre fósseis de homo-habilis encontrados na África, que coincidem com a datação de pedra lascada na mesma região, o que sugere que estes hominídeos já produziam instrumentos naquele período. Considerando o trabalho como intervenção sobre a natureza, moldando-a às necessidades dos seres, o trabalho empreendido pelos homo-habilis se configura como trabalho.

De acordo com Fischer (1982), sem o trabalho, o homem jamais poderia ter desenvolvido a linguagem como imitação da natureza e como sistema de signos representativos de atividades e objetos, isto

é, como abstração. O homem criou palavras articuladas e diferenciadas não só por ser capaz de sentir dor, alegria e surpresa, mas por ser capaz de trabalhar, por ser uma criatura que trabalhava.

O trabalho, assim compreendido, é verificado já na primeira espécie de homínídeo que o homem descobriu. Sendo assim, podemos incorrer sobre essa questão relacionando a produção de artefatos, que serviam de instrumento para ação desses seres sobre a natureza, com o intuito de dominá-la de acordo com suas necessidades. Neste sentido, o trabalho adquire o caráter que Marx (1984) empreendeu, de modificar a natureza enquanto modifica o próprio homem. O que não se difere totalmente da forma de produção artística, que também surge de uma necessidade, que também emprega materiais para sua produção, que serve a um propósito, que ao largo da história ganha novos contornos sim, novas motivações, novas conexões, mas isso se aplica também a qualquer forma de produção humana, ao que se inclui as ferramentas mais rudimentares, como podemos notar nessa descoberta recente:

Ferramentas de pedra lascada encontradas pelo grupo em um sítio arqueológico na Jordânia sugere que a primeira espécie do gênero *Homo* a deixar a África foi o *Homo habilis*, há cerca de 2,4 milhões de anos atrás, considerando que as peças foram datadas como tendo entre 1,9 e 2,4 milhões de anos. (...) As ferramentas de pedra lascada são associadas ao gênero *Homo habilis*, o mesmo da descoberta, e são considerados os primeiros artefatos fabricados pelos ancestrais humanos do gênero *Homo*, conjunto de primatas ao qual o ser humano da atualidade pertence em conjunto com seus ancestrais mais próximos e as subespécies que deles evoluíram. (Descoberta, Portal UFPR, 2019)

Então o homem planeja, desde os primórdios de sua história, produz os instrumentos para manutenção da sua subsistência, transforma a natureza e atribui significado às suas construções. Desta forma, para se produzir um instrumento, são necessárias co-

nexões intersíquicas que dirigem a produção a um fim, um objetivo, “trata-se de instrumentos materiais com significação social desenvolvidos na atividade humana que têm a função mediadora entre as pessoas e a realidade objetiva” (Bernardes, 2011, p. 523).

A possibilidade de pensar antes de executar uma ação está ligada ao modo de operação humana denominado função simbólica, que corresponde à capacidade de abstração, isto é, à capacidade de imaginar aquilo que materialmente não está presente.

Algo que não é realizável no mundo animal, no qual a constituição biológica predomina e as operações estão, em sua maioria, impressas no código genético do animal, cuja estrutura determina um padrão de comportamento inerente a toda a sua espécie. Os animais, portanto, não operam com a complexidade da função simbólica.

Os animais são incapazes de operar com signos e significados. Sua relação com a natureza é focalizada na exploração de seus sentidos, estreita-se no campo perceptível de interação, logo, os objetos da realidade só podem ser percebidos na interação direta com os mesmos:

Assim, na esfera da adaptação à natureza, a ausência do trabalho e, ligado a isso, o controle sobre a natureza distinguem o macaco do homem. No macaco, o processo de adaptação pode em geral caracterizar-se como manipulação das condições exteriores naturais e adaptação passiva a elas. Na esfera psicológica, é também característica do macaco não possuir autocontrole sobre o comportamento ou, em outras palavras, ser incapaz de controlar o comportamento com a ajuda de signos artificiais. Isso constitui a essência do desenvolvimento cultural do comportamento do homem. (Vigotski; Luria, 1996, p. 90)

Para que fosse possível à espécie humana fixar as transformações ocorridas através de sua própria história, foi necessário difundir a produção dos homens de modo que houvesse a difusão de elementos mediadores na realidade, permitindo às próximas gerações se apropriar deles. Na dimensão ontogenética, o homem apropria-se

da produção elaborada historicamente pelo conjunto dos homens, e para se desenvolver necessita da mediação da cultura entendida como o conjunto da produção humana material e não material. No movimento de constituição da vida, o homem transforma a realidade e é transformado por ela, assim, a ontogenia:

[...] também está se constituindo historicamente, na medida em que todo aquele processo filogenético e histórico-cultural que se configura primeiro no ser humano desde o início e depois posteriormente em seres humanos de outros momentos históricos, passa pela produção da linguagem articulada, o domínio do fogo, a domesticação dos animais, a invenção da escrita, produções filosóficas, entre outros conteúdos culturais até hoje. (Beatón, 2017, p. 28)

Deste modo, os fatores biológicos são necessários à existência do homem, mas não garantem a sua humanização. Enquanto o homem entendido como ser social só pode existir ante a existência da sua base biológica, sozinha ela não é capaz de constituir a dimensão social, histórica e cultural humana da ontogênese (Vigotski, 1991). Trata-se da dimensão biopsíquica, constituída socialmente.

Social porque é a partir da relação com seres humanos desenvolvidos em sociedade que se constrói a objetividade e a subjetividade humana. Histórica, pois o homem desenvolvido em sociedade é resultado de uma série de transformações na realidade externa e interna as quais, através da produção e da comunicação, foram fixadas na cultura humana e transmitidas de geração em geração. E cultural por ser esta a síntese da produção humana responsável por transmitir e fixar as transformações ocorridas nos processos de desenvolvimento humano ao longo da história, a depender da qualidade das mediações presentes em determinada cultura e sociedade.

## **A Arte como Promotora do Desenvolvimento Psíquico**

É papel da cultura oferecer elementos suficientemente ricos para integrar a expressão da realidade material e imaterial, sem que com

isso cesse a possibilidade de concordar, engendrar ou refutar suas leis. Deve-se sublinhar que é característica inerente à cultura ser flexível e mutável, pois, ao mesmo tempo em que se transforma e se modifica, nos transforma e nos modifica numa relação ininterrupta de afinamento e refinamento, de internalização e externalização, na própria dialética do desenvolvimento humano.

Nesse mundo de imagens, sons, objetos, conceitos, produtos e produtores, signos e significados, há um aspecto do conhecimento e da produção humana que se constitui de forma muito particular: a arte.

Entre os infinitos produtos da cultura humana, a arte possui uma forma peculiar da criação e diferencia-se de outras produções humanas por se estabelecer como um processo de criação do qual não se pode prever o resultado com exatidão, conforme afirma Vázquez (2007, p. 273):

[...] no terreno da arte, ninguém pode determinar a priori o que se pode fazer no futuro, pois isso seria o mesmo que criar de acordo com uma lei ou regra exterior à própria criação, o que é [...] incompatível com uma verdadeira práxis criadora. [...] a verdadeira criação supõe uma elevação da atividade da consciência e [...] sua materialização exige a íntima relação do interior e do exterior, do subjetivo e do objetivo.

Em consequência, a relação do homem com a arte se estabelece na imagem criada da convergência entre o que o objeto possibilita acessar, dada a sua estrutura, e como o fruidor significa internamente as conexões que provêm dessa convergência. Para Vigotski (1999), a arte deve ser analisada a partir da obra e do que ela suscita no fruidor, considerando sua forma e conteúdo, que é síntese de sua estrutura.

Embora seja uma forma específica de produção e criação, os elementos constituintes da obra artística não se esgotam e sofrem as mais diversas influências provindas das relações do homem com o mundo, sendo impossível a sua fragmentação que não considere a possibilidade de explorar todos os campos de conhecimento hu-

mano. Essa é a essência múltipla e unitária, quando Bezerra (1999, p. 11) afirma que

a arte aparece como um fenômeno humano, que decorre da relação direta ou mediata do homem com um cosmo físico, social e cultural, onde se constroem e se multiplicam variedades de facetas e nuances que caracterizam o homem como integrante desse cosmo.

Na fase mais embrionária de arte a sua forma e conteúdo difere muito do que entendemos por produção artística nos dias atuais, mas se relaciona de maneira direta com a interferência humana sobre a natureza, que aqui nos referimos como o trabalho, mas que tem sua dimensão de arte germinativa naquele período.

Nem sempre reflectimos suficientemente na continuidade da cadeia que nos une a um passado inacessível. Imaginamos vagamente os homens da pré-história batendo ao acaso em pedras para delas retirar utensílios miseráveis até que, um belo dia, o homem actual teria entrado no palco da história e tudo teria mudado. Nada de mais falso. O nosso mundo clássico não tem mais do que alguns milhares de anos, mas para prepará-lo, o homem trabalhou durante pelo menos dois milhões de anos. (Leroi-Gourhan, 1995, p. 14)

O trabalho é consolidado por pesquisadores da área como o germe da linguagem, que se difere, mas necessitou do mesmo para poder também florescer. O trabalho é um modo de produção humana que, com o passar do tempo, foi-se transformando e dando origem a diversas outras formas de produção. É como se o trabalho fosse o princípio de todas as possibilidades humanas de intervenção sobre a natureza e cultural, sendo diretamente relacionado a diversidade dessas produções, sem o qual elas não seriam possíveis. Assim, podemos verificar que na fase inicial artística, há na atividade humana a função de contribuir para a sobrevivência humana, considerando-se que:

A função decisiva da arte nos seus primórdios foi, inequivocamente, a de conferir poder: poder sobre a natureza, poder sobre os inimigos, poder sobre o parceiro de relações sexuais, poder sobre a realidade, poder exercido no sentido de um fortalecimento da coletividade humana. Nos alvores da humanidade, a arte pouco tinha a ver com a “beleza” e nada tinha a ver com a contemplação estética, com o desfrute estético: era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência. (Fischer, 1982, p. 45)

Por isso, é exequível dizer que “O primeiro a fazer um instrumento, dando nova forma a uma pedra para fazê-la servir ao homem, foi o primeiro artista” (Fischer, 1982, p. 42).

Por consequência, tanto na filogênese, quanto na ontogênese, circunscrevendo a história do homem desde seu estado primitivo à sua condição atual de homem contemporâneo, identificam-se elementos culturais historicamente constituídos no plano social, que indicam as evidências de que a arte é parte integrante da constituição humana e não podendo ser discriminada, compõe o caráter integrativo do ser humano.

De acordo com o enfoque histórico-cultural, segundo Vigotski (2009), os elementos constituintes do objeto artístico provêm da realidade e das relações do homem com a realidade, relações estas que se estabelecem na vida social e que, mesmo quando se constrói imagens fantásticas, possuem em seu cerne a própria realidade como referência. Ademais, o homem modifica a realidade natural que o circunda e, ao modificá-la, cria uma nova realidade, da qual os demais homens usufruem, engendrando assim um feixe de relações sociais. É nessa relação com a natureza e os demais homens, mediada pelo trabalho, que o ser humano constrói sociedades, reconfigura a história e, simultaneamente, molda a sua essência (Oliveira, 2010, p. 75).

Essa forma específica de criação se difere da produção e fabricação de objetos que, de forma geral, não se constituem a partir do

mesmo processo que a arte, pois quase sempre são resultado de uma necessidade objetiva, que têm como força motriz a ordem prática.

Assim, fabricar uma máquina que lava roupas nunca será o mesmo que esculpir uma estátua, pois a máquina foi feita para lavar as roupas e facilitar o dia a dia das pessoas, delegando-lhes menos esforço, de modo que o seu produto final corresponde exatamente ao que se propunha anteriormente. O artista deseja produzir o objeto artístico, necessidade que não possui fim utilitário, mas representa de forma complexa a relação do sujeito com sua realidade e a maneira como se objetivam sentimentos que não possuem representação literal.

Enquanto descobertas no campo da arte sobre produções humanas, são identificados registros de diferentes tempos históricos que expressam e se diferenciam entre si explicitando as distintas necessidades que surgem para a sobrevivência da espécie (Bosi, 1999). Longe de ser acidental, a produção artística humana confere um caráter de necessidade de intervenção sobre a natureza e que empresta elementos diversos do contato com outros seres humanos, contato este que se torna o seu contato também com as múltiplas experiências do humano com a natureza, pois:

O desejo do homem de se desenvolver e completar indica que ele é mais do que um indivíduo. Sente que só pode atingir a plenitude se se apoderar das experiências alheias que potencialmente lhe concernem, que poderiam ser dele. E o que um homem sente como potencialmente seu inclui tudo aquilo de que a humanidade, como um todo, é capaz. A arte é o meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e idéias. (Fischer, 1982, p. 13)

Um dos exemplos clássicos de produção artística humana, são as pinturas rupestres. Elas eram feitas nas paredes e tetos de cavernas, sobre pedras e rochas, e retratavam a forma como esses povos viviam, os animais que já tinham visto, as lutas e caças que faziam parte de sua experiência. Outro exemplo são os rituais primitivos

que evocavam a chuva e a fertilidade, “como o macaco que bate palmas e arreganha os dentes, os homens primitivos já utilizavam a representação nas demonstrações de poder em rituais de acasalamento, em danças para evocar a chuva ou celebrar a fertilidade da terra” (Roriz, 2014, p. 13).

Assim, as pinturas rupestres inauguram as artes plásticas e os rituais, que envolviam movimentação corporal alinhada à emissão de sons, constituem uma incipiente forma de performance dramatizada. Não à toa que estudiosos do teatro, da dança e da música se referem aos rituais do período pré-histórico como o possível princípio da expressão artística, cada qual identificando e analisando os aspectos que lhes são próprios. Essas manifestações não podem ser encaradas como simples atos que nada representam para a história do desenvolvimento da humanidade, mas sim como constituintes deste desenvolvimento.

A fruição e a criação estão sempre ligadas à subjetividade. Embora possa se materializar, a arte só pode existir ante a expressão subjetiva do criador e a reação estética do fruidor, que se conecta com o objeto artístico. A forma de um objeto artístico não possui significado em si própria, como a máquina de lavar roupas sempre será máquina de lavar roupas. Tanto aquele que fabrica a máquina como aquele que a utiliza atribuem o mesmo significado para ela, pois está objetivada dentro da cultura humana com um significado próprio à sua estrutura, independente de quem quer que seja que entre em contato com ela. Mas a arte, seja uma peça de teatro, um quadro ou uma poesia, não possui significados próprios e inerentes à sua estrutura, que passam a existir primeiro no momento de criação e depois na fruição.

A partir da criação artística o subjetivo se objetiva, pois surge de uma elaboração simbólica para transformar um objeto que carrega um conceito, um significado que pode ou não representar a realidade concreta. Mas é sempre a partir de uma reelaboração de imagens do concreto e de transformação em algo novo que se origina uma obra de arte. Vigotski (1999, p. 308) exemplifica sobre a criação ao

afirmar que “a arte está para a vida como o vinho para a uva — disse um pensador [...] ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material”. Desta forma, concebe-se que a arte depende de imaginação e fantasia, pois apoia-se nas capacidades para ser objetivada.

Vigotski cita a riqueza da experiência por reconhecer que a criação é a combinação única de elementos da realidade que, ao serem internalizados, passam por modificações. Daí a necessidade de “ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação” (Vigotski, 2009, p. 22).

No entanto, seria ingênuo pensar que dependemos apenas do acúmulo de experiência para que seja possível obter o material com o qual se cria. Outro ponto a se destacar, igualmente importante, é sobre a capacidade de criar imagens mentais com base na experiência de outrem. Ressalta-se a forma como a apropriação da cultura pelo homem depende da capacidade de comunicação, que permite conhecer novos fatos e fenômenos sem que seja preciso vivenciá-los. Da mesma maneira, operamos com nossa imaginação e criação, pois, de acordo com Smolka (2009, p. 23):

[...] podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem. Tanto a narrativa de uma pessoa quanto o efeito dessa narrativa no outro mobilizam e produzem imagens. Tanto a ficção (contos de fadas, por exemplo) quanto a história (os acontecimentos vividos e narrados) implicam a atividade criadora da imaginação.

Neste sentido, tanto o acúmulo de experiências vividas como a imaginação, que permite a internalização de experiências alheias, servem como base de criação, pois a plasticidade do nosso cérebro é constituída de acordo com todas as experiências que nos servem, mesmo sob diferentes contextos e mediações, constituindo uma relação dialética. Neste sentido, Vigotski (2009, p. 25) afirma que

“assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação”.

A criação artística não é como um jogo de peças, em que se utilizam as experiências para construir um objeto novo, cuja estrutura depende unicamente da seleção e combinação. Ao selecionar os materiais constituintes do objeto artístico, como quais aspectos serão incorporados para a sua compreensão, estamos condicionados às influências de nossas experiências, que também estão submetidas às reações emotivas aos elementos da realidade, provocadas tanto na criação quanto na fruição. Deste modo, Vigotski (2009, p. 25-26) destaca que

qualquer sentimento, qualquer emoção tende a se encarnar em imagens conhecidas correspondentes a esse sentimento. Assim, a emoção parece possuir a capacidade de selecionar impressões, ideias e imagens consonantes com o ânimo que nos domina num determinado instante [...].

As combinações tornam-se infinitas ao ponto em que se selecionam imagens cujo efeito afetivo e emocional são semelhantes e provocam reações semelhantes, mesmo que os elementos sejam distintos, pois o que impulsiona as junções são, também, os efeitos emocionais, não somente a estrutura dos objetos que foram agrupados. Vigotski (2009) exemplifica a combinação por efeito afetivo comparando cores com temperaturas. No exemplo, a cor azul é constantemente associada ao frio, enquanto a vermelha é associada ao calor. Em outro momento, associa-se azul à tranquilidade e vermelho à rebelião, o preto ao luto e à dor, a alegria e paz à cor branca.

De certo que a relação entre a arte e a provocação emocional que exerce sobre o criador não ocorre sempre, sendo possível que se crie um objeto artístico para alcançar um fim estético que não depende majoritariamente do aspecto sentimental, como quem faz uma equação matemática. Mas o processo de fruição é inconcebível sem que a unidade dialética do psiquismo humano, na qual se inclui a emoção, esteja mobilizada em sua integralidade. Da mesma

maneira a criação humana depende da unidade interfuncional do psiquismo, de modo que:

A imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e criação humana que nela se baseia. (Vigotski, 2009, p. 14)

Como relação ininterrupta de transformação mediada pela cultura, as expressões artísticas constituem o homem assim como a ciência, a filosofia e a política, logo, o refinamento da arte se dá, de igual maneira, na experiência intencional do homem com seu mundo, conforme afirma Heller (2016).

Os órgãos de nossa individualidade, de acordo com Marx (1984), constituem e integram o ser social; concebe-se, portanto, que a arte integra a existência humana sem que seja possível isolá-la do conjunto das mediações promotoras do desenvolvimento do psiquismo humano. Deve-se entendê-la como parte integrante da constituição do homem na sua integralidade. A práxis criadora, de acordo com Vázquez (2007), é a ação consciente que opera mudanças, que promove transformações, portanto está calcada na relação humana entre suas produções e a influência que tem sobre seu desenvolvimento.

A ciência faz novas descobertas, possui rigorosidade, objetividade, é sistemática e visa a trazer desenvolvimento para algum campo de conhecimento. A filosofia é necessária à formação da consciência crítica, estimula o pensamento e busca refletir sobre a vida e a humanidade e impulsionou a sociedade científica e política a buscar respostas para perguntas essenciais ao avanço. A produção técnica se apoia nas necessidades cotidianas e auxilia outras áreas de conhecimento a encontrar maneiras de solucionar problemas das mais diversas áreas de criação. A arte, embora traga novos níveis

de consciência e seja utilizada para ampliar, refutar, questionar e complementar o conhecimento humano em todas as áreas, não o faz como único fim, não o faz de forma qualquer, ou então, seria inútil que Jean-Pierre Louis Laurent Houël pintasse a obra Tomada da Bastilha, pois basta ler sobre a Revolução Francesa para ficar a par dos acontecimentos deste fato histórico. A obra empresta um de seus sentidos para refletir sobre determinado fato, mas não esgota seus significados e não se encerra com este objetivo.

Para além das razões racionais, da pura lógica de produção segundo um fim, a arte possui também os fatores estéticos que em prestam os mais diversos elementos e materiais, critérios e formas de construção, para que seja possível expressar o imaterial em um objeto material. Se a criação humana das ciências, filosofia e técnica partem sempre de um objetivo que guia sua produção, a arte só começa a surgir quando o artista é conduzido a realizá-la:

É dinâmica a relação que se estabelece entre as forças e as formas na obra de arte; é graças ao movimento que passa de umas para as outras, ou melhor, é no interior desse movimento que nasce o ato expressivo: o gesto plástico, a corrente melódica, a frase lírica. A energia persegue formas que a liberem e, ao mesmo tempo, a intencionem e a modulem. (Bosi, 1999, p. 56)

É como se a necessidade de criar perseguisse as formas possíveis de criação, objetividade e subjetividade para, então, liberar energia e se materializar.

A arte supera seu momento histórico e ao mesmo tempo se objetiva a partir dele. Assim como estudamos história na escola para compreender a realidade a partir dos fatores que compõem os acontecimentos e relações entre os homens, utilizamos a arte como mediação para compreensão da realidade. Não nos limitamos a entrar em contato com obras artísticas de nosso tempo, buscamos diversos momentos artísticos e históricos para compreender a arte e a história.

Os livros didáticos possuem a reprodução de obras artísticas com o intuito de suscitar a reflexão para além do texto. Muitos artistas utilizam suas criações para tecer críticas e estimular a reflexão sobre determinado fenômeno. Isso não quer dizer que o texto explicativo não basta para se compreender certos fenômenos, mas o quadro, a música, a peça de teatro, a poesia são formas inteiramente únicas de relação do homem com o mundo, pois nos afeta de uma maneira absolutamente íntima quando toca o sentimento, as emoções, despertando assim outro nível de relação entre o objeto de conhecimento e a atividade mental:

[...] as emoções não se subordinam à atividade, mas são seu resultado e o mecanismo de seu movimento, servindo de energizadoras e reguladoras da ação que realiza o indivíduo. As emoções são produtos da atividade e participam em sua regulação, quer seja de forma positiva ou negativa, na medida em que motivam ou desmotivam a atividade. (Leite, 1999, p. 82)

Alinhada a isso, a forma artística de expressão humana não se restringe nem se esgota na criação autoexplicativa. Representa a resistência quando diz o que quer dizer sem dizer. A exemplo, a música *Cálice* (1978), de Chico Buarque de Hollanda, criticou a Ditadura Militar que controlava a mídia e as artes a fim de evitar essas críticas, que exilava, torturava e/ou matava opositores do regime. Chico usou a arte musical para tocar nas rádios e passar adiante a mensagem da música que se colocava contra a opressão de forma poética. O trecho “Pai, afasta de mim esse cálice/ De vinho tinto de sangue [...]” refere-se à questão da liberdade de expressão, inexistente nesse período. O substantivo cálice, na verdade, é homófono do verbo no imperativo “cale-se”, com intuito de referir-se à ausência da liberdade de expressão; o vinho tinto de sangue refere-se à tortura e assassinato dos opositores. Neste exemplo clássico, podemos perceber que a arte tem possibilidade de ampliar a reflexão sobre os fenômenos da realidade, de expressar-se e enfrentar situações de cerceamento da liberdade ao camuflar um discurso.

Neste sentido, a cultura humana possui uma diversidade que constitui a realidade mediante as possibilidades socialmente instituídas, as quais a arte está presente como produção genérica que, de acordo com a particularidade das vivências dos indivíduos e grupos sociais, se estabelece nas mais variadas formas. Assim, as formas da arte medeiam a relação do homem com a realidade nos processos de vivência, considerando que está imbricada nas relações sociais humanas.

### **A constituição da consciência na atividade artística**

Para analisar o desenvolvimento da consciência a partir da mediação da arte é imprescindível compreender quais são os mecanismos pelos quais a consciência humana passa a existir e qual é a relação entre eles que possibilita o surgimento desse fenômeno.

A consciência está diretamente ligada aos signos, pois eles permitem atribuir sentido e significado aos elementos constituintes da realidade concreta, tal como afirma Rubinstein (1975, p. 215):

O processo em virtude do qual nos damos conta de algo é efetuado relacionando diretamente as impressões dadas com os conhecimentos socialmente elaborados fixados na palavra, ligados ao significado da palavra.

A conexão entre um elemento e outro por aproximação entre os sentidos e significados produz a generalização, a reflexão sobre os elementos isolados ou interconectados. É importante retomar que o processo de apropriação da realidade está condicionado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores e que as palavras organizam o pensamento, originando a consciência.

Os signos permitem atribuir sentido e significado aos objetos da realidade, tanto na forma de objetos concretos como nas construções históricas humanas que criamos na forma de conceitos mais abstratos.

Neste movimento de apropriação da realidade, as vivências possuem papel central, pois, segundo Vigotski, (1991), é a partir das vivências concretamente realizáveis que os sujeitos criam suas

imagens da realidade da qual surge a consciência. O movimento não pode ser compreendido numa relação temporal ou linear, pois a consciência não está *a priori* nem *a posteriori* das vivências, mas se desenvolve antes, durante e depois das vivências, uma vez que para vivenciar algo é necessário ter consciência deste algo. Logo, as reações e ações posteriores terão também o impacto na e pela experiência vivenciada e no desenvolvimento do psiquismo humano, posto que “a formação das funções psicológicas superiores encontra-se no esteio do desenvolvimento cultural humano” (Martins; Rabatini, 2011, p. 351).

Como consequência, a consciência do sujeito expressa-se em cada gesto e fala que compõem o sistema de signos, símbolos e significados. É este sistema que permite ao indivíduo expressar aquilo que, de maneira mais complexa, constitui sua consciência. Segundo Martins e Rabatini (2011, p. 350), “Vigotski institui o termo instrumento psicológico para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as dimensões, no que se inclui a psicológica”. A complexidade se deve ao fato de que o discurso possui um elemento interno que não está na organização das palavras que são proferidas pelo sujeito, mas no que elas podem significar para além da expressão oral ou escrita.

A produção artística é uma forma de expressão do homem sobre a realidade, elaborada e reelaborada conforme as vivências sociais e pessoais do artista que seleciona e agrupa os materiais que quer utilizar, as formas que deseja se exprimir, as combinações que julga pertinentes, sempre buscando a própria realidade como referência, sem que se esgotem na mera reprodução. Embora se utilize da própria realidade, o artista possui uma marca pessoal que nunca será a mesma de outro artista. Se no desenvolvimento do sujeito humano as relações presentes na realidade são a base da formação do psiquismo, sem que seja mera reprodução, mas uma reelaboração da própria realidade operada pela singularidade dos

indivíduos, na criação artística acontece o mesmo. Utilizando-se da realidade, o artista cria ao imprimir sua marca pessoal que se estabelece de acordo com a sua singularidade e que se torna uma reelaboração da realidade.

Assim como na criação, no processo de fruição artística há uma marca individual e intransferível que possibilita que qualquer objeto artístico, em forma material e imaterial, esteja suscetível a múltiplas interpretações, considerando que cada pessoa que frui tem uma história pessoal e que a apropriação dos objetos das artes está condicionada a formas semelhantes que o indivíduo já possui em seu psiquismo, provenientes das suas relações sociais. As marcas anteriores se fixam por diversos motivos, estão imbricadas no psiquismo como totalidades integradas em emoção, percepção, memória e cognição, mas podem sofrer maior ou menor influência por uma ou outra função de acordo com a experiência que lhe serviu.

A arte, portanto, é uma expressão cultural que está presente nas relações sociais e se estabelece como uma mediação entre o homem e seu mundo. Logo, consideramos que a arte é capaz de influenciar o desenvolvimento do homem e afetar a sua consciência, como todos os produtos da cultura. De acordo com Grass (2017, p. 50):

A atividade é o elo que estabelece a relação entre o ser humano e o mundo. Portanto, a relação entre o objetivo e o subjetivo expressa o nexo entre a consciência e a atividade, é na ação com o objeto que o indivíduo o transforma ao mesmo tempo que transforma a si próprio. A consciência não só permite refletir essa relação com o mundo, mas também, diz sobre as atitudes, as necessidades, motivações e inclinações do sujeito perante a realidade.

Assim como em todo desenvolvimento do psiquismo humano, a consciência está condicionada ao desenvolvimento histórico e cultural. Tanto a história da humanidade que se objetiva na realidade atual, nas formas de vida e relações sociais, como a his-

tória individual do homem são a base de formação da consciência, que é incorporada pelo sentido pessoal que se atribui aos signos e significados. As palavras organizam o pensamento, relacionam os elementos da realidade que passam a influenciar e orientar o desenvolvimento do homem, deste modo, como afirma Vigotski (1991, p. 131-132), “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

Em atividade artística, o indivíduo produz, internaliza e transforma as significações de acordo com a seleção e o agrupamento possíveis na situação vivencial. As manifestações artísticas influem sobre a consciência, pois superam o cotidiano convidando a repensar a realidade. A possibilidade de viver o outro, sentir por outro e olhar por outros olhos é constituinte da relação humana com a arte e, graças à imaginação, torna-se possível que as experiências sejam apropriadas mesmo que não sejam vivenciadas diretamente, como assinala Vigotski (2009, p. 25):

Ela (imaginação) transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana.

Vigotski (2003, p. 136) afirma ainda que “é interessante que o comportamento emocional tem uma difusão extremamente ampla e, no fundo, mesmo nas nossas reações mais primárias é fácil localizar o momento emocional”, pois a emoção faz parte da vida

humana e nossa consciência é afetada por ela em maior ou menor grau dependendo do contexto, mas está sempre presente.

Estas influências que as emoções têm sobre o comportamento nos leva a refletir sobre a maneira como a arte também influi no comportamento de criadores e fruidores, pois é impossível que o contato com as produções artísticas seja tratado como algo neutro, que não deixa marcas ou não toca em algum aspecto do comportamento.

Assim como o fruidor, que no momento específico de sua vivência pode ser afetado por uma obra de arte, o criador da arte também se vê afetado e transformado por sua produção. Isso porque a vivência do homem com a arte compreende certa rede de significações que se amplia para além do produto obtido. Não há margem que separa o ato de produzir de seu produtor. Grass (2017, p. 50-51), ao citar Vigotski, afirma que:

[...] a vivência é a unidade básica para o estudo da Situação Social de Desenvolvimento. Nela estão representados, num todo indivisível; de um lado o meio, o experimentado pela criança e do outro o que a própria criança oferece, que se determina pelo nível atingido por ele anteriormente. A vivência permite a relação afetiva da criança com o meio. [...] A vivência se refere ao mundo afetivo, aos sentimentos, emoções e estados do sujeito.

A vivência, assim concebida e transposta para o campo de investigação da relação entre o homem e a arte, nos permite constatar que no processo de criação e fruição os sujeitos vivenciam situações que estão imbricadas nos campos afetivo, emocional e sensível. As marcas que as vivências artísticas imprimem na unidade interfuncional do psiquismo tendem a sofrer mais influência das emoções, sem que deixem de operar com as demais funções psicológicas superiores.

Desta maneira, Vigotski (2003, p. 140) destaca sobre a emoção que: “Estabelecendo estímulos diversos sempre podemos fechar novos vínculos entre a reação emocional e algum elemento do meio”. A reação emocional a um objeto artístico estabelece um vínculo com as nossas reações posteriores, pois nos afeta como indivíduos e não

puramente espectadores que nada obtêm do processo de fruição. A obra artística nos afeta e então, impacta o nosso comportamento, pois quando experienciada não se apresenta neutra e insignificante, mesmo sendo proveniente de uma construção fantástica:

A fantasia, que costuma ser definida como experiência oposta à realidade, no fundo radica inteiramente na real experiência do homem. O estudo dos produtos mais complexos da criação mitológica, das lendas religiosas, das credences e legendas, das imagens e invenções fantásticas mostra que por mais forte que seja a tensão da fantasia o homem não pode inventar nada que não tenha vivenciado. (Vigotski, 2003, p. 201)

As vivências da fantasia, do drama, do cômico, afetam verdadeiramente nossos sentimentos e nossa percepção. Somos afetados e transformados, pois nada do que sentimos e pensamos passa sem deixar vestígios, todas as nossas experiências incorporam-se à nossa história e nos constitui como seres humanos singulares: “com as impressões externas apresentadas, a pessoa constrói e cria um objeto estético ao qual se referem todas suas reações posteriores” (Vigotski, 2003, p. 230).

Nas artes plásticas, por exemplo, muitos pintores buscam retratar a realidade com o intuito de representar eventos históricos ou situações sociais vividas por certo povo, como no caso de *Os retirantes* (1944) de Cândido Portinari:



**Figura 7. Os retirantes, óleo sobre tela, 1944**

Fonte: Disponível em: <https://bit.ly/44LN8SA>.

É possível que ao olhar essa obra o espectador sinta tristeza, compaixão, que reflita sobre as partes que compõem a obra, como os corpos esqueléticos, as aves pretas (urubus) acima da família, como se estivessem aguardando sua morte, e as poucas posses que cabem em um saco de pano. No entanto, ainda estamos no campo das suposições. Não há maneira de afirmar quais reações tal obra de arte suscita. Um indivíduo pode ser tocado profundamente pelo quadro *Os Retirantes* e outro pode passar por ele e nada sentir. Isso porque as imagens da arte não possuem significados intrínsecos,

mas atribuídos e vivenciados de diversas maneiras sem que uma ou outra tenha o poder de determiná-lo.

Outra questão importante para a qual devemos nos atentar é que a obra de arte pode potencializar nossa relação com elementos da realidade ao promover um vínculo distinto de outra área de conhecimento, a citar o exemplo:

Na criação de uma obra realista o artista pode ir muito além de suas próprias convicções político-ideológicas e, como exemplo disso, Engels faz referência a Balzac, com sua obra *Comédia humana*, na qual a derrota da sociedade feudal e da aristocracia é retratada por Balzac de forma muito rica, a ponto de Engels afirmar que com essa obra de Balzac ele aprendera ‘mais do que com todos os historiadores, economistas e estatísticos profissionais do período’. (Duarte, 2008, p. 4)

Um fenômeno conhecido pelo sujeito provoca uma reação marcante quando ele entra em contato com uma obra que retrata tal fenômeno. O indivíduo, ao entrar em contato direto com o objeto artístico, capta as informações sensíveis e, a partir de sua singularidade, constrói significados mais complexos e, assim, reage, responde e reelabora. O objeto artístico possui uma linguagem ampla, que não se restringe ao objetivo inicial do artista ao dividir e compartilhar sua criação, pois as interpretações distintas são igualmente verdadeiras. A arte só é arte quando compartilhada, pois é neste momento (de comunicação entre a criação artística e a fruição) que os significados são construídos e ultrapassam o caráter apenas sensível aos sentidos:

Se uma melodia chega a nossa alma é porque nós mesmos podemos coordenar os sons que nos chegam de fora. Há muito tempo, os psicólogos dizem que todo o conteúdo e o sentimento ligados a um objeto de arte não estão nele, mas são aportados por nós. É como se introduzíssemos o senti-

mento das imagens da arte, e o próprio processo de percepção é chamado pelos psicólogos de ‘empatia’. Essa complexa atividade de empatia se reduz, em essência, à renovação de uma série de reações internas, a união que as coordena é a uma certa reelaboração criativa do objeto próximo de nós. Essa função constitui a atividade estética básica que, por sua natureza, é uma atividade do organismo que reage ao estímulo externo. (Vigotski, 2003, p. 230)

Na introdução dos sentimentos das imagens artísticas reside a complexidade que configura a reação estética. Nunca será possível que um indivíduo compreenda inteiramente a relação da arte com outro indivíduo, mas é possível destacar certos aspectos da obra que possuem potencialidade para provocar certo tipo de reação.

Contudo, a consciência é a vida real do homem que se expressa em sua comunicação, nas suas relações sociais. Constitui-se nas vivências dos sujeitos com todos os elementos que estão presentes na realidade concreta. Logo, a arte que é constituinte dessa realidade permite ao homem estabelecer vínculos entre as experiências proporcionadas pela relação com as obras e sua constituição consciente.

## **Considerações finais**

De acordo com o enfoque teórico-metodológico aqui adotado, a arte é considerada uma atividade humana genérica, não podendo ser compreendida meramente como algo que se realiza no tempo livre para entreter-se, mas é entendida como produção que faz o sujeito humano enquanto se faz, numa relação dialética de intervir sobre a realidade e, ao modificá-la, modificar a si mesmo. Por isso, a arte é considerada condição necessária e constituinte do movimento de constituição e do desenvolvimento humano. Como atividade humana genérica, a arte é uma produção que não se realiza após certo período histórico, mas é entendida como uma atividade necessária, não podendo ser dissociada do desenvolvimento integral do homem.

Na concepção da transformação e de constituição do desenvolvimento humano, o estudo teórico sobre a arte avança ao encontrar no material apresentado as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ao conceber que, como atividade humana genérica, a arte é também condição para o desenvolvimento destas funções. Afinal, é parte integrante da constituição do psiquismo humano, estando presente na cultura humana de formas variadas, sendo integrada à própria condição de existência da humanidade.

Consideramos que, uma vez que as condições concretas de existência e o trânsito dos produtos da cultura através da história estão postas, torna-se quase uma utopia pensar na separação entre produtos de culturas de distintas regiões, uma vez que mesmo se rejeitarmos tais produtos, o processo de globalização irá fundir de qualquer forma a diversidade que compõe a sociedade humana nos seus diversos aspectos, incluindo o da arte enquanto parte integrada à cultura.

Diante do complexo conjunto das artes, entendemos que as produções artísticas clássicas são assim designadas por ter a capacidade de apresentar a vida humana em suas contradições e reafirmações em níveis complexos, independente da época em que foi produzida. Sua dinâmica, na forma e no conteúdo, possibilita nos revelar a nós mesmos, ainda que depois de séculos. Por sua complexa forma e conteúdo, são consideradas como necessárias na mediação do conhecimento humano, portanto, constitui-se um direito inalienável se apropriar delas.

O discurso de que deve existir uma separação entre as produções culturais e artísticas humanas, não só reforça a segregação como contribui para a diluição da diversidade das produções, reduzindo significativamente a experiência dos sujeitos e impondo aquilo que deve ou não conhecer e fruir, enquanto as classes superiores desfrutam da maior diversidade, incluindo as produções oriundas das classes trabalhadoras. Contudo, criar condições para que as classes menos favorecidas possam desfrutar da diversidade e riqueza da produção artística é um ato de resistência, que comporta ações que vão na contramão do que está posto na sociedade e reivindica direitos antes negados.

O enfoque adotado nesta pesquisa considera que é direito de todo e qualquer ser humano, sem nenhuma distinção, o acesso à produção humana considerada riqueza acumulada ao longo da história, no que abarca o conhecimento científico, a filosofia e a arte (Heller, 2016).

Como consequência da divisão de classes e do sistema capitalista que adentra a esfera mais íntima da experiência humana com a realidade concreta, a posição em que se encontra cada sujeito determina a quais bens acumulados ele terá acesso e qual a qualidade da mediação dessas riquezas.

Diante da desigualdade social, é importante conceber que a mesma se faz presente nos detalhes minuciosos, não sendo restrita ao acúmulo de capital, mas se reafirmando no acesso à educação de qualidade e às mediações culturais. A marginalização dos grupos explorados é calcada também no cerceamento da liberdade que é estruturado inclusive (e talvez principalmente) na negação de acesso à arte de forma ampla e irrestrita.

Ressaltamos as contribuições de Bernardes, Beatón e Calejon (2021, p. 22), ao defenderem a arte como necessária na perspectiva da educação de qualidade que promova o desenvolvimento integral das crianças, jovens e adultos:

A educação de qualidade deve ser integral, por isso deve incluir o conhecimento das ciências, das artes, dos esportes e das realizações humanas que derivam dessas disciplinas, das tradições e costumes culturais dos povos. Não é apenas insistir em uma preparação técnica para garantir um trabalho produtivo, econômico e lucrativo apenas para alguns, mas também para a produção de riqueza que todos os seres humanos possam desfrutar para viver de forma independente e digna, de forma humanística.

Feitas estas considerações, compreendemos que no contexto da educação formal ou informal, devem estar objetivadas as possibilidades de contribuição das vivências artísticas que possam enriquecer e atribuir para a construção de motivos para a criação e a fruição

da arte. A oportunidade de acesso às mediações artísticas afetam a formação e a transformação da consciência e da personalidade enquanto formas de apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pelas crianças, jovens e adultos.

Salienta-se a necessidade de debates a respeito da implementação de políticas públicas educacionais que incluam a arte como práxis necessária à educação integral e para o desenvolvimento dos estudantes.

Por fim, pela arte, pelo humano, pelos trabalhadores e seus filhos, pela educação e pelo teatro, declaramos que esta pesquisa assume um posicionamento político que nos representa ao considerar a expressão científica das convicções e necessidades do povo, que somos nós.

## Referências

BEATÓN, Guillermo Arias. La visión integral o de totalidad en el método dialéctico, su presencia en lo histórico cultural y sus proyecciones en la práctica educativa. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. (org). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 19-38.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. O pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 521-530, 2011.

BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho; BEATÓN, Guillermo Arias; CALEJON, Laura Marisa Carnielo. As artes na educação plena e integral do desenvolvimento psíquico humano. **Roteiro**, v. 46, p. 1-26, 2021.

BEZERRA, Paulo. Prefácio à edição brasileira. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 11-18.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1999.

BUARQUE, Chico; GIL, Gilberto. **Cálice**. [s.l.]: Philips, 1973. 1 disco sonoro (3 min 40 s): 45 rpm.

DESCOBERTA de ferramentas de pedra lascada na Jordânia leva à reinterpretção dos rumos da evolução humana. **Portal UFPR**, 5 de jul. 2019 Curitiba.

DUARTE, Newton. Arte e Formação Humana em Lukács e Vigotski. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **GT17- Filosofia da Educação**. Caxambu: Anped, 2008. p. 1-14.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Zahar Editores. 9. ed. 1982.

FONTES, Aline Cristine de Moraes. **A mediação da arte teatral na formação da consciência política**: contribuições do enfoque histórico-cultural. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

GRASS, Idania Peña. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MILLER, Stela. (org). **A questão do método e a teoria histórico-cultural**: bases teóricas e implicações pedagógicas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 39-61.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 11. ed. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz & Terra, 2016.

LEITE, Ivanise. **Emoções, sentimentos e afetos**: (uma reflexão sócio-histórica). Araraquara: Jm Editora, 1999.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. *In*: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Honrizonte, 1978.

LEROI-GOURHAN, André. **Os caçadores da pré-história**. Lisboa: Edições 70, 1995.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 345-358, dez. 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Huicitec, 1984.

OLIVEIRA, Renato Almeida de. A concepção de trabalho na filosofia do jovem marx e suas implicações antropológicas. **Kínesis - Revista de Estudos dos Pós-Graduandos em Filosofia**, Marília, v. 2, n. 3, p. 72-88, 25 abr. 2010. Faculdade de Filosofia e Ciências.

PORTINARI, Cândido. **Os Retirantes**. 1944. Óleo sobre tela, 182 x 275 cm. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP), São Paulo.

RORIZ, João Pedro. **A história das artes dramáticas**: das tragédias gregas ao teatro contemporâneo. São Paulo: Createspace Independent Publishing Platform, 2014.

RUBINSTEIN, Sergei L. **El desarrollo de la psicología**: principios y métodos. Montevideo: Grijalbo, s. a., 1975.

SMOLKA, Ana Luiza. Apresentação e Comentários. *In*: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009, p. 7-132.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de ciencias sociales- Clacso; São Paulo: Expressão popular, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. Trad, Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 132 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Râmanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

# **O IDEÁRIO DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS(OS) ESCOLARES E EDUCACIONAIS: UMA PROBLEMATIZAÇÃO NO ESCOPO DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL**

*Ana Cristina Vizelli  
Ana Paula de Freitas*

## **Introdução**

No Brasil, a graduação em Psicologia orienta-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia (DCNP) (Brasil, 2011), alicerçadas na aprendizagem de habilidades e competências (saber-fazer). A análise dos fundamentos epistemológicos das diretrizes para os diferentes níveis de ensino aponta para concepções derivadas de Perrenoud e Thurler (Bernardes, 2012) e, na mesma direção, as DCNP expressam visões advindas do socioconstrutivismo (Bernardes, 2016). Quanto a este último termo, Duarte (1998) explicita as tentativas de incorporação de conceitos vigotskianos a outros escopos teóricos, dissimulando-se as diferenças epistemológicas que os tornam inconciliáveis. Uma delas se refere ao estatuto atribuído ao social, à história e à dialética no desenvolvimento humano. Consequentemente, tem-se as divergências em torno das relações entre educação e transformação social, bem como do lugar conferido aos dispositivos técnico-semióticos com os quais a educação busca operar na instrução, na aprendizagem e no desenvolvimento dos escolares.

Em consonância com os pressupostos fundados na psicologia histórico-cultural assumidos por nós, consideramos as DCNP como um dos dispositivos integrantes das relações entre a sociedade, a educação e as singularidades nelas forjadas. Vieira-Santos (2016) argumenta sobre os impactos favoráveis dessas diretrizes na formação da(o) psicóloga(o), apesar da necessidade de revisão so-

bre as relações entre ênfases curriculares e formação generalista. Bernardes (2012) destaca a ausência, nas DCNP, de duas competências primordiais para o trabalho da(o) psicóloga(o), nomeadas pelo autor de competência ética, vinculada à alteridade dialógica, e competência linguística. Essa última, embasada na pragmática e na etnometodologia, se refere ao domínio dos códigos necessários às interações humanas, “[...] atentando para os seus usos e efeitos” (Bernardes, 2012, p. 227).

Souza, Facci e Dias (2018) chamam a atenção para o momento histórico da implantação das DCNP, que “coincide” com a expansão dos cursos de Psicologia em instituições privadas. Nesse ponto de intersecção, somos impelidas a refletir sobre a consolidação do ideário das competências pelo neoliberalismo. Na esfera das organizações empresariais, a competência impregnou o universo simbólico das formações e do exercício profissional, camuflando os conflitos e a natureza social tanto da precarização do trabalho quanto do desemprego (Mello, 2019). Um dos riscos da transposição desse ordenamento, criado no campo das relações entre capital e trabalho, para o campo educacional, é a produção de consensos em torno das DCNP pela repetição de palavras, sem a necessária reflexão das polissemias e dos seus significados, levando ao enfraquecimento do potencial das diretrizes para orientar a ação educativa pretendida (Dellari Jr., 2004).

No escopo da psicologia histórico-cultural, as relações entre linguagem e pensamento nascem e se desenvolvem nas interações da pessoa com o mundo, mediadas por instrumentos e signos (Vygotski, 1932/1998; 1934/2009). Nos processos de significação, a palavra-signo possui a propriedade da reciprocidade, requerendo considerar cada interlocutor em sua posição social e a constante produção de sentidos nos processos dialógicos (Pino, 2000). Smolka (1995) reafirma o caráter constitutivo da linguagem na (inter)subjetividade como um processo que condensa e dispersa múltiplos sentidos.

Com base nesse referencial teórico-metodológico, trazemos o recorte de um estudo de doutorado cujo objeto de análise foi um grupo de supervisão de estágio em Psicologia Escolar e Educacional

(PEE), composto por estudantes de Psicologia de uma instituição privada-comunitária de um município paulista. Nesse texto, pretendemos identificar e analisar: (1) quais fazeres as escolas, como integrantes do tecido social, esperam de estagiárias em psicologia, (2) como tais expectativas impactam nas subjetividades e (3) as oportunidades de (res)significação sobre o saber-fazer produzidas no grupo de supervisão.

## Método

O percurso metodológico do estudo foi construído na premissa do conhecimento como processo produzido nas e pelas situações concretas da existência humana, que se movimentam historicamente pelas interações sociais entre os homens (Freitas, 2002). Assim, enfatizamos os processos e o contexto da produção dos dados, apoiadas na tese vigotskiana da sociogênese da constituição e do funcionamento humano.

Os dados aqui analisados compõem o *corpus* da pesquisa aprovada pelo comitê de ética e realizada por uma das autoras no doutorado em educação<sup>26</sup>. O contexto da pesquisa foi um grupo de supervisão em PEE, formado por cinco estagiárias do penúltimo semestre do curso noturno de psicologia, e a pesquisadora que, à época, era a supervisora do estágio.

Naquele curso de psicologia, a teoria histórico-cultural não se consolidava como um componente curricular, tampouco era oferecida como uma das opções de abordagem teórica, que os alunos realizavam no início do 8º semestre para os atendimentos e supervisões em psicodiagnóstico. Já os grupos de supervisão em PEE eram formados com base na relação entre a disponibilidade na carga horária dos professores-supervisores e a quantidade de estagiários interessados nesta área.

As supervisões ocorriam semanalmente, com a duração de 2 horas/aula, no próprio campus universitário. A presença da super-

---

26. Bolsa Capes.

visora de PEE no campo de estágio não compunha a sua carga horária, diferentemente do que se dá, por exemplo, nos estágios em hospitais. Para ingressar na escola ou outra instituição educacional, as estudantes tinham que fazer uma busca ativa, de acordo com os seus interesses e disponibilidades (sendo um curso noturno, a maioria também eram trabalhadores). Cada estagiária do grupo em que a pesquisa foi realizada recebeu um pseudônimo e os estágios aconteceram nos seguintes locais:

Darlita: Escola municipal de educação básica

Feodora: Escola estadual

Petya: Núcleo de apoio pedagógico (NAP)<sup>27</sup>

Roksana: Escola da rede privada (ensino médio)

Yrina: Escola municipal de educação infantil e ensino fundamental

O *corpus* foi construído pela transcrição do conteúdo das supervisões, gravado em áudio entre os meses de setembro e dezembro de 2018, além dos relatórios semanais que as estagiárias escreviam como parte do regulamento do estágio. Esses materiais foram organizados de acordo com os núcleos temáticos dos objetivos da pesquisa. Para o presente estudo, selecionamos os excertos que se vinculam às expectativas sobre o saber-fazer no campo de estágio.

## Resultados e discussões

Organizamos os resultados de acordo com cada um dos objetivos específicos do estudo, apresentando excertos dos relatórios semanais de cada estagiária, nos quais a escola aponta o que espera da atuação dela ou como reage às suas ideias. Na sequência, trazemos dados relativos ao movimento discursivo ocorrido nas supervisões em que tais temáticas foram abordadas.

---

27. Trata-se de um núcleo formado por uma equipe multidisciplinar que apoia os alunos da rede municipal em suas necessidades específicas de aprendizagem.

## ***Fazeres que as instituições esperam das estagiárias em PEE***

*(...) a atual estagiária do aluno me pediu dicas de como trabalhar com o mesmo (...) a professora me convidou para acompanhá-la em sua sala de aula, pois lá havia 06 alunos (...) alguns com deficiência e outros com dificuldades de aprendizagem. (Darlita, relatório semanal, 05/09/2018)*

*(...) uma das secretárias da instituição caminhou até a estagiária e indagou se ela teria uma lista onde continha nomes de alunos que necessitavam de atendimentos individuais, a mesma informou que não tinha conhecimento desta lista e imediatamente a profissional pediu que a estagiária aguardasse que ela já retornaria. (Feodora, relatório semanal, 10/09/2018)*

*Conversei com a diretora sobre o meu interesse em trabalhar com as professoras da sala de apoio e as professoras regulares (...). A diretora por sua vez, explicou que provavelmente as professoras mostrariam resistência em participar do grupo (...), que as professoras são difíceis e que para elas é mais fácil colocar a culpa nos alunos e manterem-se na sua zona de conforto. (...) Na sala de apoio, (...) expliquei para as professoras sobre a minha ideia de intervenção (...) e me questionaram o porquê eu iria fazer as intervenções apenas com os professores e não com os alunos. Expliquei que gostaria de trabalhar com todos, mas que pensava em começar pelos professores porque são os principais mediadores na escola. (Yrina, relatório semanal, 24/09/2018)*

Nos excertos dos relatórios de estágio escritos por Darlita, Feodora e Yrina, podemos identificar diferentes atores educacionais: diretora, professoras de salas regulares ou de salas de apoio, estudantes que realizam estágio extracurricular, secretárias, alunos. As complexas interações entre tais atores são parte constitutiva do cotidiano escolar e dos processos de ensino e de aprendizagem. Apesar dessa complexidade, identificamos que as expectativas das escolas sobre a atuação das estagiárias em PEE se ancoram em práticas

tradicionais da psicologia escolar (Martinez, 2010). Destacam-se as solicitações, mais ou menos explícitas, para que o trabalho das estagiárias fosse realizado apenas com alguns alunos: os que têm deficiência ou os que necessitariam de “atendimentos individuais”.

O pedido de “dicas de como trabalhar” com os alunos com deficiência ou mesmo a surpresa das professoras quando uma estagiária anuncia o interesse em desenvolver um projeto que as abarque, incorporam uma determinada visão sobre as possibilidades da psicologia na educação. Nesse caso, é como se houvesse uma linearidade entre o saber sobre a deficiência e o fazer no contexto educacional. A pedagogia espera o apoio da psicologia – como se os saberes pedagógicos não dessem conta das questões de aprendizagem escolar, revelando a concepção médica de deficiência.

Sobre os estágios extracurriculares, propostos por algumas secretarias de educação como estratégia de acompanhamento de alunos com necessidades educacionais específicas,

Evidencia-se também contradições nas próprias recomendações dadas pela equipe formadora do centro educacional – “eles (equipe do centro) falam que a gente não pode ficar exclusivamente com o aluno especial, isso foi contratado no primeiro dia, e agora eles falam, você é auxiliar, o professor quer que a gente faça uma lição, a gente é obrigada a fazer...”. Nestas condições, as estagiárias acabam se tornando as responsáveis pelos alunos com deficiência na escola. A dependência criada chega ao ponto de a escola impedir a permanência desse alunado na ausência da estagiária. (Freitas; Dainez, 2018, p. 89)

A ideia de que a relação entre um adulto e uma só criança é a melhor (ou única) maneira de lidar com as questões escolares se repete na expectativa de atendimentos individuais pela estagiária de PEE. Mais uma vez, parece que o aspecto clínico se sobrepõe à dimensão pedagógica da educação escolar de algumas crianças.

No texto *Pedagogia e psicologia*, Vigotski (2010) afirma que a pedagogia se situa entre os fatos e as normas (leis científicas), com o propósito de agir sobre o desenvolvimento da pessoa, de modo intencional e organizado, tendo como duas de suas bases a ética social e a psicologia. O autor argumenta que apesar de a psicologia não levar diretamente a conclusões pedagógicas, ela tem uma importante contribuição a partir das leis a respeito do desenvolvimento humano. Todavia, na história da psicologia mantém-se o dualismo corpo-mente e busca-se compreender o comportamento de uma pessoa de modo desatrelado do meio social.

A ética social, à qual Vigotski alude no texto acima citado, pode ser discutida a partir do seguinte excerto do relatório de uma das estagiárias:

*A diretora do NAP retornou de uma conversa com uma professora que reprovava 7 alunos da terceira e quarta série, (...) entretanto caso esses alunos fossem reprovados o município teria baixo rendimento no IDEB (...). A diretora relatou à estagiária que precisava de sua ajuda para que esses alunos não fossem reprovados, a ideia segundo a mesma é que esses alunos tenham um olhar mais significativo por um profissional de Psicologia. (Petya, relatório semanal, 11/10/2018)*

Espera-se que a psicologia ateste (ou não) as questões de aprendizagem dos alunos, além da tentativa de colocar a estagiária de psicologia na conflituosa relação envolvendo o papel da diretora do NAP diante da avaliação da professora da sala. É necessário frirmos que há uma estreita relação entre a moral que permeia o ambiente escolar e “(...) a moral da classe que orienta a escola” (Vigotski, 2001, p. 296).

Como a sociedade capitalista produz contradições intrínsecas à natureza desta forma de organização social, no excerto aqui analisado constatamos que uma destas contradições ocorre quando um ator educacional ensina uma coisa e faz outra, tal como argumentado por Vigotski (2001). Apesar de haver relações contributivas entre

os papéis de professora e de diretora de núcleo de apoio pedagógico, há também a prescrição da autonomia do trabalho de cada uma delas, cujo limite é marcado pelos arranjos hierárquicos. Mas frente à ameaça da diminuição do Ideb (por ser um município muito pequeno), tenta-se recorrer à psicologia como uma maneira de amenizar ou evitar os prejuízos, mantendo-se camuflada a raiz dos conflitos.

Em todas as situações relatadas pelas estagiárias, à competência para “analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais” (Art. 8, inciso II das DCNP) deve-se integrar a explicitação das relações dialéticas entre sociedade, instituição, grupo e pessoas. Neste sentido, consideramos que a abordagem histórico-cultural, especialmente a teoria vigotskiana do desenvolvimento humano, tem um lugar imprescindível (porém, nem sempre constatado) na formação de psicólogas(os) que pretendam atuar no contexto educacional.

### ***Impactos nas subjetividades das estagiárias***

Excerto da transcrição da supervisão do dia 17/10/2018:

**Supervisora-Pesquisadora:** (...) Petya, você pensou alguma coisa, assim, sobre a sequência? O que dizer pra ela, como lidar com tudo isso, você chegou a pensar alguma coisa?

**Petya:** (...) Eu falei pra ela: “Olha, M., primeiro eu vou conversar com a minha supervisora, mas eu já te adianto que eu não posso fazer esse relatório!” Eu falei assim: “muito menos, é, clínico.” Falei pra ela: “uma, que não é esse o papel que eu vou desempenhar aqui dentro, como estagiária de psicologia com ênfase escolar, não tem como eu passar por cima dela” [*referindo à supervisora do estágio*]. Porque assim, por ela, eu vejo, por ela... não foi ela que me falou... mas eu acho que é assim: “Ah, mas ninguém vai saber!” Sabe?

**Supervisora-Pesquisadora:** O invisível.

**Petya:** Sim. Então...Ela falou assim: “Ah...mas você disse que podia me ajudar nisso...” Falei: “Não. Disse que eu poderia te ajudar. (...) Mas não te ajudar dessa forma.” (...) é muito assim, é, a pessoa não fala: “É o aluno, é o João (...)” Não! É a universidade! Então, assim, meio você tem que escolher as palavras porque senão vai chegar outro estagiário da (*nome da universidade onde Petya estuda*) lá, “ah, não, não quero, porque a outra veio aqui, ela não me ajudou”. Sabe?

**Supervisora-Pesquisadora:** Huumm.

**Petya:** Então você tem que tomar cuidado. Ela [*a diretora*] só me falou assim que os alunos, realmente, ela quer que eu, se eu falar assim: “Não. Ok, eu vou trabalhar com os alunos”, ela quer que eu fixe a quinta-feira só trabalhando com esses alunos até o final do ano. (...) Porque daí eles precisam frequentar o [*nome do serviço de apoio*]

**Supervisora-Pesquisadora:** Eles vão pra lá?

**Petya:** Vão pra lá. Vão pra lá. Só que lembra daquela professora que eu falei pra você, que acabou o processo seletivo? Ela que ficaria com esses alunos. Como não tem ninguém, a M.[*coordenadora*] gostaria que eu ficasse. Mas, fixo.

(risos da turma)

**Petya:** Ah, vocês dão risada! Está super fácil pra mim, vocês nem imaginam!

Para elaborar o arcabouço teórico, conceitual e metodológico sobre a natureza social do desenvolvimento humano, a partir do materialismo histórico-dialético, Vigotski precisou superar as visões deterministas, idealistas e mecanicistas sobre as relações do homem com o mundo. A obra (inacabada) do autor remete ao desenvolvimento engendrado por relações sofisticadas e complexas entre o social e o singular, assim como pelas tensões tanto na dimensão interpessoal como intrapessoal (Vigotski, 1934/2009; 2018).

Na situação social de desenvolvimento da estagiária Petya, a subjetividade da mesma é atravessada por um drama: decidir entre atender ao solicitado pela coordenação do NAP ou atender ao que

ela sabe ser o papel dela como estagiária de PEE; apresentar uma resposta de modo imediato ou (supostamente) ferir a relação de poder com a supervisora ou ainda correr o risco de fechar as portas do NAP para futuros estagiários; manter-se no caminho de construção do seu lugar como estagiária de psicologia ou aceitar a posição (que lhe foi oferecida) de pseudo-substituta de uma professora cujo contrato venceu? Em meio a isto, a mensagem implícita indicando que “ninguém vai saber” das possíveis decisões tomadas.

Delari Júnior (2011) analisou os sentidos do drama em textos que Vigotski produziu em diferentes períodos do seu percurso como pesquisador. No último capítulo de *A construção do pensamento e da linguagem*,

*O autor alude ao caráter “dramático” da nossa “linguagem interior” sem, porém, explicitar se isto é no sentido de tal pensamento ser “em vários atos”, de comportar o confronto entre “vários atores”, ou de ser algo que envolve conflitos entre diferentes sentidos e significados que uma só palavra pode ter para nós, exigindo-nos assim uma “decisão”, “ato volitivo”, no instante de compreender e responder cada palavra que nos é dirigida, já que as “atrações” são muitas. O “drama vivo do pensamento verbal” (repleto do conflito da própria vida), visto na direção da verbalização, pode ganhar também dimensões sociopolíticas, pois em muitos momentos somos convocados não só a pensar, mas também a “dar nossa palavra”, e nisso também há escolhas, ganhos e perdas: “drama”. (Delari Jr., 2011, p. 193-194)*

O Artigo 4 das DCNP indica que uma das competências e habilidades gerais esperadas do profissional de psicologia vincula-se a “*tomada de decisões*: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas” (Brasil, 2011, grifos do autor). Para nós, é imprescindível que a (o) profissional de PEE tenha clareza da ética social que envolve o próprio

processo de tomada de decisões, assim como das implicações que as suas escolhas têm sobre o potencial transformador dos processos e práticas educacionais.

Excerto da transcrição da supervisão do dia 07/11/2018:

**Yrina:** (...) na sala dos professores... eu cheguei lá, quando a professora de apoio – eu cheguei junto com ela – e ela me apresentou, e falou que eu era estagiária de psicologia e que eu estava lá, fazendo estágio na sala de apoio, com ela – que ela me apresentou desse jeito, antes de eu poder me apresentar. (...) Todo mundo começou: “Nossa! Porque eles são muito agressivos! Eles não podem ficar com as outras crianças! Porque eles...” Parece que elas falaram pra mim uma justificativa assim: “Não invente de querer colocar junto!” Sabe assim?

(...)

**Supervisora-Pesquisadora:** E também a maneira como você foi apresentada, também já ou cria ou amplia uma crença que já estava lá.

**Yrina:** Amplia. Isso!

**Supervisora-Pesquisadora:** De que eles são uns selvagens mesmo, né?

**Yrina:** Isso! Daí, eu peguei, aí eu expliquei, me apresentei, tudo. Falei que eu era estagiária de psicologia, que eu estava no penúltimo semestre, que eu tinha escolhido a área de escolar, que eu estava fazendo estágio ali, na escola, que eu estava ali, na sala, acompanhando a R.[nome da professora de apoio], que eu estava acompanhando os meninos. Mas, que eu já tinha passado por outras salas, também...pra não focar neles, sabe?

**Supervisora-Pesquisadora:** Isso mesmo.

No excerto acima, evidencia-se a concepção de desenvolvimento que enfatiza os aspectos orgânicos, em razão do acento colocado nas consequências primárias da deficiência. Quando a “agressividade” do aluno é considerada uma resposta imediata à deficiência,

as professoras deixam de levar em conta um aspecto fundamental do desenvolvimento daquela criança: as consequências secundárias da deficiência, definidas pelo grupo social como via de (im)possibilidade para a interação com os demais alunos e professores.

A este respeito, Vigotski (2019) argumenta que é um erro considerar a deficiência como uma coisa, e não como um processo, pois esta visão desvincula o desenvolvimento da criança com deficiência da lei geral do desenvolvimento humano, a qual coloca luz sobre a sociogênese e à dialética de tal processo. Consequentemente, diferenciar entre o que é primário e o que é secundário na criança com deficiência é fundamental tanto para a compreensão teórica quanto para a prática dos profissionais (Vigotski, 2019).

Pelo enunciado do excerto analisado, ponderamos que um dos sentidos que a estagiária atribuiu às falas do grupo de professoras colocava-a em uma posição complementar a dos alunos da sala de apoio: não poderiam estar junto com os demais. Retomando o excerto do relatório escrito desta estagiária (discutido anteriormente), as próprias professoras daquela sala também se surpreenderam com o interesse demonstrado em trabalhar com elas e as das salas regulares.

Sob a superfície da segregação daqueles alunos com deficiência, surgem outras tantas camadas que dificultam a experiência da coletividade entre as crianças, as professoras e a diretora da escola. Caminho oposto à proposição de Vigotski (2019) sobre o papel do coletivo no desenvolvimento da criança com deficiência.

Diante disto, a estagiária, que já havia sido apresentada como “a da sala de apoio”, busca contextualizar a trajetória que a levou a fazer “o estágio ali, na escola”, o que nos remete a uma tentativa de inserir outros elementos para o processo de produção de sentidos sobre o seu estágio e ela mesma.

## **Oportunidades de (res)significação sobre o saber-fazer produzidas no grupo de supervisão**

*“(...) seria interessante se houvesse (...) algum espaço que permitisse que mais sentidos fossem descobertos, outros que não*

*a aprovação nos vestibulares.” (Roksana, relatório semanal, 03/09/2018). “A diretora informou que não é possível realizar nenhum trabalho que fuja do tema vestibular e que seria muito interessante ensinar aos alunos técnicas que possam ajudar a diminuir a ansiedade e ter bons resultados.” (Roksana, relatório semanal, 05/09/2018)*

Excerto da supervisão do dia 03/10/2018

**Supervisora-Pesquisadora:** E um trabalho seu com professor e com os alunos? (...) Esse A., que você tem uma grande admiração?

**Roksana:** Posso tentar.

**Supervisora-Pesquisadora:** Pensa se haveria uma proposta que dê pra nascer, pelo menos, daí. (...)

**Roksana:** Hum-hum. Eu acho.

**Supervisora-Pesquisadora:** E que esteja bem claro, desde agora, que não tem nada a ver com transferir responsabilidade da sua prática. Mas, pra compor, talvez, para que a escola, que a direção se sinta mais respaldada também. (...) Ele trabalha com literatura, você falou?

**Roksana:** Sim.

**Supervisora-Pesquisadora:** Meu Deus! Literatura, Artes e psicologia, eu acho que dá pra fazer composições incríveis dentro daquela mesma ideia (...) de projeto de vida.

**Roksana:** Hum-hum.

**Supervisora-Pesquisadora:** Você gosta de artes?

**Roksana:** Hum-hum. [Pausa.] O que me preocupa mais, eu acho que é a questão do horário deles. (...)

**Supervisora-Pesquisadora:** Eu acho que, antes, é assim, né? Você olhar por essa nova fresta. Você mesma. (...) “O que que eu encontro aqui?” (...) dentro do que você conhece dos alunos, do que você tinha começado a pensar em termos do seu trabalho

**Roksana:** Hum-hum.

**Supervisora-Pesquisadora:** Eu que estou lançando aqui a questão da literatura, das artes, porque vai me parecendo que está tudo meio por perto

**Roksana:** Hum-hum.

**Supervisora-Pesquisadora:** Eu já te falei de um livro do Rubem Alves, que chama O País dos Dedos Gordos?

**Roksana:** Hum-hum. [Negativamente]

**Supervisora-Pesquisadora:** O País dos Dedos Gordos é a história de um reino, é um reino bem bacana, assim. [Pausa.] Rei bacana, súditos mais ou menos felizes, a vida rolava. [Pausa.] (...) E, lá pelas tantas, Roksana, ele traz o vestibular. Então...

A solicitação da diretora da escola enfatiza a competência relativa a de “(...) agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo”, conforme descrito no Art. 8 das DCNP (Brasil, 2011). Fica assim colocada a questão sobre os referenciais teóricos e as concepções sobre “a população-alvo” neles contidas.

Aguiar, Bock e Ozella (2011) discutem a prática de orientação profissional que tradicionalmente se apoia em uma visão que naturaliza a adolescência bem como a escolha da profissão. Pressupõe-se que o curso universitário será o destino de todos os adolescentes, sem o questionamento sobre os determinantes das “escolhas”.

No excerto analisado, caberia à estagiária de PEE apenas a aplicação de técnicas que melhor atendessem o duplo objetivo da escola: diminuir a ansiedade dos alunos no momento do vestibular e, assim, contribuir para que tivessem um bom desempenho. Certamente, faz parte do papel da(o) psicóloga(o) a promoção do bem-estar e da saúde mental, o que não anula o seu compromisso com os processos de mudança das condições histórico-culturais produtoras de sofrimento e adoecimento.

Neste excerto, assim como nos demais, um dos vértices das expectativas sobre a atuação das estagiárias aponta para o trabalho com (alguns) alunos, de modo a sequer tangenciar a rede de relações que os constituem.

Em supervisão, tentamos lançar luz para as possibilidades de construir algo mais prospectivo. Cientes de que o ensino só é possível por meios indiretos (Vigotski, 1934/2009), recorreremos aos questionamentos, indicações e atitude colaborativa.

Assumimos que “o ético é sempre livre em termos psicológicos” (Vigotski, 2001, p. 307) e, por isso, convidamos e convocamos as estagiárias a se colocarem como parte constitutiva das (inter)ações no campo de estágio e na supervisão, na busca do equilíbrio (sempre provisório) entre a condição/posição atual das estudantes e o devir como profissionais. Assim, dialeticamente, os obstáculos se tornam impulso para criação de novos caminhos, as naturalizações são reincorporadas à sua origem e percurso histórico e cultural, as relações de poder em possibilidades de colaborar.

A intencionalidade de transformação social, presente nos discursos (psico)educacionais impõe a necessidade de revisarmos concepções idealistas do desenvolvimento humano e a ideia de que apenas a “psicologia como ciência biológica seria útil à pedagogia” (Vigotski, 2001, p. 13).

## **Considerações finais**

De modo geral, os resultados apontam para: 1. As expectativas sobre a atuação das estagiárias se ancoram em práticas tradicionais da psicologia escolar, como: avaliar alunos, controlar a indisciplina, amenizar a ansiedade pré-vestibular, manter alunos em salas ou instituições segregadas. 2. No grupo de supervisão comparecem as incertezas, os sofrimentos, o sentimento de impotência e/ou de falta de pertencimento, entremeados às dúvidas sobre a condição de poder fazer. 3. As interações no/do grupo de supervisão colocaram em marcha a produção de (novos) sentidos das experiências vivenciadas, por meio da busca por diferentes meios para compreender, planejar e executar as ações nos campos de estágio. Ainda assim, nem sempre os aspectos instituídos nas/das escolas foram mobilizados pelas nossas atuações.

Encaminhamos nossas discussões para a necessidade de posicionar a questão das competências na formação de psicólogos(os) escolares como uma expressão do dualismo entre as instâncias individual e social, característico do neoliberalismo. A tomada de consciência que permita o enfrentamento dessa situação requer clareza sobre as concepções de desenvolvimento humano subjacentes às produções que intenciam orientar as práticas educacionais. Simultaneamente, torna-se necessário compreender as condições concretas (materiais e simbólicas) da realização dos estágios em psicologia escolar e de que modos elas têm sido (ou não) incorporadas às significações sobre as competências esperadas na formação das(os) estudantes. Somos inclinadas a considerar que o propósito da formação integral, compreendida como potencial do processo de humanização, nos convoca a (re)posicionar a pesquisa e a prática educacional nas suas relações dialéticas com a tessitura social.

## Referências

AGUIAR, Wanda M. Junqueira; BOCK, Ana Mercês Bahia; OZELLA, Sérgio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça M.; FURTADO, Odair. (orgs.). **Psicologia sócio-histórica – uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 163-178.

BERNARDES, Clarissa Tenório Ribeiro. **Competências e habilidades na formação em Psicologia**: os desafios do saber-fazer. Dissertação (Psicologia). Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Maceió, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/45V4sWz>. Acesso em: 10 out. 2022.

BERNARDES, J. S. A formação em Psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da Psicologia – alguns desafios atuais. **Psic.: Ciência e Profissão**. Brasília, 32, p. 216-231, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3RBgk7J>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 5, de 15 de março de 2011**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/42U05tl>. Acesso em: 02 jul. 2021.

DELARI JÚNIOR, Achilles. Sentidos do “drama na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2, p. 181-197, abr. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/44QwGAj>. Acesso em: 15 maio 2023.

DELARI JÚNIOR., Achilles. Cinco critérios para a formação do psicólogo: da coerência ética à competência técnica. Resumo expandido. In: **VIII Jornada Internac. de Psicologia. Umuarama**, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/46mTE3y>. Acesso em: 8 ago. 2022.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, p. 85-106, abr. 1998. Disponível em: <https://bit.ly/465ypmS>. Acesso em: 01 fev. 2023

FREITAS, Ana Paula; DAINÉZ, Dainéz. Estágio extracurricular e educação inclusiva: dilemas e percepções de alunas do primeiro ano de um curso de pedagogia. **Revista Artes de Educar**, v. 4, n.1, p. 79-100, jan. – abr. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3LGrit5>. Acesso em: 09 maio 2023.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: <https://bit.ly/3LIbzK5>. Acesso em: 27 set. 2022.

MELLO, Cleverson Molinari. As modernas competências profissionais como forma de dissimulação da antiga exploração do trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v. 11, n. 1, p.116-125, abr. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3LGGxC1>. Acesso em: 30 ago. 2022.

PINO, Sirgado Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc**, Campinas, n. 71, p. 45-78, 2000.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A concepção de linguagem como instrumento**: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas psicol.*, v. 3, n. 2, p. 11-21, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/45crvuV>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; SILVA, Silvia Maria Cintra da. Editorial 22.1 - Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional [online]**. v. 22, n. 1, p. 13-16, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3rxbOk9>. Acesso em: 8 ago. 2022.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. *Psicol. Ensino & Form*, v. 7, n. 2, p. 34-52, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3rwjEuo>. Acesso em: 8 ago. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1934/2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1932/1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE); revisão da tradução por Guillermo Arias Beatón. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução]: Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução: Cláudia da Costa Guimaraes Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

# SERIA A PERSPECTIVA DO PROFESSOR REFLEXIVO UMA SOLUÇÃO PARA A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS?

*Pablo Henrique Teodoro de Lima*

## **Introdução**

Os problemas e desafios que enfrenta a escola não nos parecem novidades. Questões pedagógicas, disciplinares-comportamentais, políticas, culturais, socioeconômicas e étnico-raciais parecem bailar em frenesi no palco das salas de aula e pátios escolares desde a invenção dessa referenciada instituição. Dentre todas essas questões que permeiam a rotina escolar, fizemos um recorte específico, elegendo para nossa reflexão a violência que frequenta a escola, buscando compreender o que fazem os educadores para superar – ou ao menos conviver – com esse sintoma educativo. Essa reflexão faz parte uma pesquisa de mestrado<sup>28</sup> que buscou analisar e refletir que saber-fazer os educadores apresentam ao lidar com casos de violência na escola. Nossa intenção, no entanto, não será apresentar a referida pesquisa ou os resultados dela obtidos, embora permaneça o convite ao caro leitor para que os conheça.

Nosso objetivo está centrado em, a partir de nossas reflexões, lançar luzes sobre a perspectiva do professor reflexivo e sua disseminação no Brasil, evidenciando de que maneira tal perspectiva pode auxiliar ou prejudicar nossos docentes no enfrentamento e superação da violência na escola. Para isso, orientados pela teoria psicanalítica, construiremos nosso objeto refletindo sobre de que tipo de violência se queixa a escola; a constituição da docência a partir dos

---

28. Lima, Pablo Henrique Teodoro de. *O saber-fazer de educadores diante da violência na escola*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

processos de profissionalização e profissionalidade docentes; bem como a perspectiva do professor reflexivo e sua utilidade no enfrentamento à violência nas instituições de ensino.

Quando intentamos explicar um fenômeno social sob uma perspectiva psicanalítica, faz-se mister compreender o motivo de tal escolha. Eugène Enriquez (1990) contribui com nosso entendimento quando questiona como se relaciona a psicanálise com toda a problematização essencial e eminentemente social da constituição da sociedade e sua intrínseca relação com a violência. Enriquez (1990) aponta que essa relação se dá pelo próprio indivíduo que compõe o corpo social, interpretado pela psicanálise a partir de sua subjetividade<sup>29</sup>, ou seja, o sujeito do inconsciente. O autor afirma que não há psicanálise sem a dimensão social do sujeito, uma vez que é no seio da sociedade, imerso nas teias do tecido social, que o sujeito pode se constituir enquanto tal. No entanto, a grande diferença se dá na forma como se compreende essa coletividade, partindo do particular e não o contrário: “É através da escuta do mais particular que poderemos apreender o mais geral, é debruçando-nos sobre os adventos da alteridade que poderemos compreender como o vínculo social se tece, se liga, se desliga e se rompe” (Enriquez, 1990, p. 158). É a partir da inscrição do singular que o coletivo pode existir, não sendo possível que haja uma coletividade sem que antes o sujeito inscreva sua marca singular.

Alertamos ao nosso leitor, contudo, que nossa reflexão não intenta apresentar-se tal qual um manual de boas práticas docentes e pouco endossa iniciativas que intentem tal fim. Uma tendência que

---

29. “Por subjetividade entende-se o processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular. É o processo básico que possibilita a construção do psiquismo. [...] É entendida como aquilo que diz respeito ao indivíduo, ao psiquismo ou a sua formação, ou seja, algo que é interno, numa relação dialética com a objetividade, que se refere ao que é externo. É compreendida como processo e resultado, algo que é amplo e que constitui a singularidade de cada pessoa.” Silva, Flávia Gonçalves da. Subjetividade, individualidade, personalidade e identidade: concepções a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 28, p. 169-195, jun. 2009.

se tem observado no meio educacional é a recorrente solicitação de saberes externos à pedagogia, que a exemplo de uma *Weltanschauung*<sup>30</sup>, parecem apresentar um saber pronto, *prêt-à-porter* das emergentes necessidades que tem apresentado a instituição escolar. Dentre esses saberes, muito se tem discutido e problematizado a presença massiva da psicologia na educação, ou psicologização da pedagogia escolar. Essa presença, ao longo dos anos, tem ganhado nova forma, ao se atrelar o tratamento psicológico à medicina, trazendo, de forma cada vez mais pulsante, a medicalização dos problemas pedagógicos, negligenciando-se, muitas vezes, que a própria pedagogia possui, dentro de seu campo de saberes, meios de operacionalizar com isso, prescindindo de intervenções tão intrusivas em suas práticas.

Contudo, se considerarmos que esses problemas que a pedagogia necessita enfrentar carregam uma inegável marca inconsciente, haveremos de convir que o saber pedagógico, nesse aspecto, parece falhar, assim como o saber médico. Há questões apresentadas à escola que vão além daquilo que os profissionais da educação conseguem operar, até porque, na maioria das vezes, é a própria subjetividade desses profissionais que é colocada à prova. Sendo assim, onde poderia se colocar uma abordagem psicológica das práticas escolares? Se quisermos pensar em uma abordagem clínica – e como nos recorda Voltolini (2018), uma clínica que não vise tirar o protagonismo das práticas pedagógicas, mas pelo contrário, devolvê-las à escola, inclinando-se sobre ela – encontraremos algo da psicanálise que justifique nossa escolha e a presença dela na escola e como norteadora de nossas reflexões. Posto isso, interrogamo-nos se teorias pedagógicas, como é

---

30. “*Weltanschauung* é um termo alemão utilizado por Freud com difícil tradução para outras línguas. Tem sido traduzido em português como ‘cosmovisão’ [ou visão de mundo]. Para Freud, serve para falar de [...] uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior dominante, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo que nos interessa encontra seu lugar fixo’. Freud, Sigmund. O mal-estar na civilização (1930). In: Freud, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XXI, p. 155” (Voltolini, 2020, p. 84).

o caso da perspectiva do professor reflexivo, ao ignorar o impacto da dimensão do inconsciente no processo de ensino-aprendizagem e ao se colocar como verdades únicas acabam sendo impotentes para lidar com os casos de violência nas escolas brasileiras?

## **A violência que frequenta a escola**

De que violência falamos quando nos referimos a esse fenômeno dentro da escola? O dicionário Abbagnano (2007, p. 1013) apresenta dois significados distintos, mas não excludentes entre si, a respeito do que seria a violência. Segundo ele, a violência poderia ser uma ação contra o estado natural de algo, indo no sentido contrário da natureza das coisas; ou uma ação contrária à ordem moral, política ou jurídica estabelecidas pela sociedade, comportando, em algumas vertentes da história, uma dimensão que possibilitaria o nascimento de algo novo, de uma nova sociedade, aos moldes do que elucida Marx. Como parteira das novas sociedades, ou seja, aquela que possibilita o nascimento do novo, a violência se encontra enraizada na constituição da humanidade, pois “a violência é tão antiga como o ser humano e se confunde com a sua própria história. [...] Fenômeno eminentemente social, a violência nasceu com a sociedade” (Minayo, 2013, p. 250).

Segundo Tavares (2013), a história da humanidade se confunde com a história da violência, uma vez que se faz sempre necessário situar o sujeito no tempo e no espaço em que a história se dá, encontrando-se os vestígios da violência em todos os tecidos e arranjos sociais e históricos. Essa dimensão histórica da violência, segundo ele, traz consigo a questão da culpa coletiva, uma vez que são os indivíduos que fazem a história, e dela devem se responsabilizar: “Por isso, a compreensão da violência, do ponto de vista antropológico e histórico, implica a inserção do ser humano no tempo, nas circunstâncias da vida e nas condições históricas, sociais e culturais” (Tavares, 2013, p. 88). Em todos os momentos, sejam eles de crescimento, crises ou de equilíbrio, complementa Tavares,

encontraremos a presença pulsante da violência, o que nos mostra a tragicidade ontológica da existência humana.

A violência estaria colocada, portanto, como parte integrante da constituição da sociedade, não havendo a possibilidade de uma descrição da humanidade que não comportasse a violência como parte constituinte da civilização, ainda que ela nos pareça anticivilizatória, mais próxima da barbárie. Para Souza Júnior, Bitencourt e Triginelli (2017, p. 107) “[...] a problemática que envolve a violência está diretamente relacionada ao contínuo processo de construção da história humana”. Em vista disso, Pino (2007) argumenta que “[...] não há sociedade *humana* sem a possibilidade da violência e não existiria violência se a sociedade não fosse *humana*” (Pino, 2007, p. 773, grifos do autor) sendo a violência essencialmente humana.

Também lançando luzes à questão, Costa (1986, p. 30, grifos do autor) afirma que a “violência é o emprego *desejado* da agressividade, com fins destrutivos”. Portanto, ainda que o sujeito não tenha plena consciência da violência deferida, há na irracionalidade que o fato apresenta um desejo que pode se apresentar “voluntário, deliberado, racional e consciente, ou pode ser inconsciente, involuntário e irracional” (Costa, 1986, p. 30), não perdendo, contudo, sua marca essencialmente humana. Aludindo também ao animal, Costa ressalta que a diferença em relação ao humano se encontra também no desejo, uma vez que o animal necessita ao invés de desejar, o que faz de seu objeto de ataque algo sempre fixo e predeterminado pelas necessidades naturais que ele possui. Se o animal utiliza-se da agressividade apenas quando sua natureza assim o reclama, dada sua necessidade de sobrevivência, o humano, pelo contrário, ainda que não necessite para sobreviver, se deseja, desfere sua agressividade de forma violenta para satisfazer seus desejos.

Essa intenção destrutiva, presente na violência, na visão do autor, não é anônima, pois se mostra e é perceptível por quem sofre ou observa o ato violento: “É porque o *sujeito violentado* (ou o observador externo à situação) percebe no *sujeito violentador* o *desejo de destruição* (desejo de morte, desejo de fazer sofrer) que a *ação agressiva ganha o*

*significado de ação violenta*” (Costa, 1986, p. 30, grifos do autor). Se, do contrário, não houvesse a percepção de um desejo de violência da parte dos envolvidos, Costa acredita que a ação não seria considerada violenta, pois declinaria de uma intencionalidade violenta.

Muito se tem dito da efervescência do fenômeno violento na escola e de como, dia após dia, os casos de violência entre alunos, famílias e professores têm se intensificado nos limites dos muros escolares. No ideário social, a situação tem se agravado cada vez mais e os índices relacionados ao assunto não dizem o contrário. De acordo com uma notícia divulgada pela Revista Nova Escola<sup>31</sup>, o resultado de uma pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com mais de 100 mil professores, revela que o Brasil lidera o ranking de agressões praticadas por alunos contra docentes, sendo que 12,5% dos professores afirmaram já terem sofrido algum tipo de agressão, verbal ou física.

Esse cenário, contudo, parece-nos fruto de uma construção histórica que, apesar de não o justificar, ao menos lança luzes à sua compreensão. No caso específico do Brasil, uma importante consideração feita por Guimarães e Cavalcante (2009, p. 270) nos recorda que a violência na escola ganhou mais visibilidade no país a partir da década de 1960, momento em que, somadas às indefinições do que se deve assumir a escola e seus professores, as figuras de autoridade começaram a ser também questionadas:

Temos nesta época marcos históricos que nos servem de balizas para nos auxiliarem em nossa reflexão, como o movimento hippie, a guerra no Vietnã, a revolução estudantil na França e o Golpe Militar no Brasil. (Guimarães; Cavalcante, 2009, p. 270)

Esses movimentos, impulsionadores de uma postura contrária às figuras autoritárias, seguiram na contramão da década de 1950, momento em que instituições como a escola e a família eram vistas

---

31. Disponível em: <https://bit.ly/3PfZvAz>. Acesso em: 19 jul. 2019.

como basilares, e o professor, a exemplo do pai ou da mãe, como uma figura imprescindível na conjuntura do cenário social. A situação de desautorização das figuras de referência agravou-se nas décadas seguintes, tomando crianças e adolescentes um lugar privilegiado de satisfação de suas vontades imediatas – tendência cada vez mais generalizada e disseminada entre os demais grupos etários.

Aguiar e Almeida (2011) veem na ausência da autoridade um caminho que pode culminar na violência, apresentada como parte da rotina da instituição escolar:

a violência escolar pode estar relacionada com o declínio da função paterna, na modernidade, que se expressa na crise moral, social e familiar e no desinvestimento do professor de seu lugar de autoridade. (Aguiar; Almeida, 2011, p. 4)

Sobre isso, elas complementam como o lugar outrora ocupado pelo professor (ou pelo adulto), apresenta-se na sociedade moderna “[...] prejudicado, esvaziado, desinvestido de autoridade” (Aguiar; Almeida, 2011, p. 3).

Mas não só a falta de autoridade docente pode estar levando a escola a viver de maneira mais pulsante a violência, como também a dificuldade que muitos alunos, provenientes de realidades vulneráveis, têm em se adaptar a uma escola que não parece ter sido feita para eles. Segundo Tavares (2013), o modelo de escola tradicional, oriundo das necessidades burguesas do século XIX, não se encontra apto a atender às necessidades de democratização do ensino, tendo ofertado, desde sua criação, uma educação que não se encontra preparada para atender às especificidades da grande parcela da sociedade em situação de vulnerabilidade, uma vez que a instituição escolar foi pensada para fins de auxílio à burguesia na educação das crianças mais abastadas. Sendo assim, a escola não apresenta, em suas bases, o que é necessário para configurar-se enquanto instituição democrática, que preza pelo ensino de qualidade para todos, com capacidade de atendimento ao seu público tão diverso e heterogêneo.

Assim sendo, essa incapacidade de cumprir com sua função socializadora é, em parte, fruto da própria organização da escola e da maneira como ela foi projetada, tendo como modelo um sistema que não visava o atendimento massivo da população. Segundo Tavares (2013), quanto mais a escola é democratizada e consequentemente popularizada, maiores são as disparidades que se verificam no meio escolar, pois a heterogeneidade de casos apresentados a ela por diferentes públicos revela como há uma imanente falta de preparo e de estrutura para garantir um acesso de qualidade para todos. Esse modelo elitista, burguês e europeu de educação, próprio para o atendimento da elite, pode acabar se tornando incentivador e propulsor de violência dentro da instituição escolar (Tavares, 2013), quando as singularidades deixam de ser reconhecidas e assimiladas ao processo de ensino. A grande dificuldade da escola estaria centrada, portanto, em sua dificuldade em reconhecer e se adaptar às novas demandas que a sociedade lhe tem apresentado, oferecendo um ensino para a aceitação e incorporação da heterogeneidade dos sujeitos, que demandam ensino e transmissão de saberes para formação de um pensamento crítico e transformador.

Uma das consequências da massificação da educação fica evidente quando se verifica na escola a “alunização dos alunos” (Tavares, 2013, p. 92), retirando-se o sujeito da cena escolar e o relegando apenas à receptividade verticalizada de saberes desconexos e descontextualizados com a materialidade histórica de cada um. O pensamento hegemônico que norteia e direciona o fazer escolar acaba excluindo as subjetividades de seus sujeitos, subalternizando-os pela reprodução de modelos também hegemônicos e impedindo qualquer movimento contra hegemônico (Tavares, 2013).

Um resultado da impossibilidade de os alunos participarem do projeto de ensino ofertado pela escola pode ser a própria violência, uma vez que tendo ignorada sua subjetividade e percebendo-se perpassado por um processo de educação em massa para as massas de indivíduos, ou seja, sempre para o todo e nunca para o um, a violência pode advir como uma contrarresposta, uma demarcação de lugar,

um dizer sem muitas palavras, mas sempre demarcado e presentificado em ato. A partir do que reflete Tavares (2013), embasando-se no pensamento de Bourdieu, a violência na escola pode advir como um ato de resistência a um conjunto de normas arbitrariamente instituídas, que impõem certo capital cultural e código linguístico em muito dissonantes daqueles que trazem consigo a maior parcela dos alunos das escolas públicas brasileiras. Não obstante, encontramos essas escolas cada vez mais marginalizadas e consideradas *locus* da violência educacional, sendo culpabilizados os alunos e suas famílias, que ao não se adequarem a um sistema que não foi idealizado para eles, recebem todos os deméritos pela impossibilidade de sustentar o lugar ocupado pelos considerados “bons”.

A leitura feita pelos educadores, no entanto, grande parte das vezes centra-se apenas no mal-estar causado pela violência decorrente da falta de adaptação dos alunos e suas famílias ao ambiente escolar, desprezando-se as demais variantes intrínsecas ao processo. No caso de uma pesquisa realizada por Mesquita (2009), professores e gestores atribuíram o alto índice de violência na escola, bem como “os problemas de aprendizagem e agressividade de seus alunos aos conflitos vividos dentro de seus lares – ‘deestruturação familiar”” (Mesquita, 2009, p. 42). A relação entre desestruturação familiar, violência e dificuldades de aprendizagem também foi frequente. No discurso dos educadores, ficou evidente a transferência da responsabilidade pelo fracasso e violência dos alunos ao núcleo familiar e ao meio social do qual eles eram provenientes: “Nesse sentido, um dos modos da escola explicar a agressividade dos alunos é pela avaliação negativa da família desse adolescente.” (Mesquita, 2009, p. 48). No entanto, a autora elucida que tomar a família como única responsável pela violência e pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos não é suficiente, uma vez que “a instituição escolar, ao considerar o sujeito adolescente como carente, representando o seu sintoma social, fracassa na sua oferta de transmissão da ordem” (Mesquita, 2009, p. 49).

Em contextos de vulnerabilidade social, essas relações familiares que reverberam violência na escola se adensam e se tornam ain-

da mais corpulentas. A família acaba se tornando o ambiente socializador onde esses alunos têm seu primeiro contato com a violência, naturalizando maneiras violentas de agir e se expressar no convívio social. Tavares (2013) acredita que um conjunto de fatores, como a desestruturação familiar conjugada com os locais em que vivem essas crianças e adolescentes, muitos deles imersos na precariedade de recursos, tráfico de drogas e criminalidade, poderá culminar na violência dentro da escola como o meio que encontrou esse sujeito de se apresentar diante do social.

A família é, inquestionavelmente, a célula nuclear de qualquer sociedade. Se a educação familiar for frágil, essa fragilidade refletir-se-á na escola e nos comportamentos assumidos pelas crianças e jovens em meio escolar. [...] Os comportamentos indisciplinados, agressivos e violentos são sintomas de uma doença que tem as suas raízes na família. (Tavares, 2013, p. 91)

Atravessada pela violência, a instituição escolar se vê impedida e incapacitada de dar prosseguimento ao ensino e socialização dos sujeitos, funções consideradas tradicionais da escola, empregando mais esforços no controle e repressão da violência, do que no ato de ensinar e consequentemente educar e transmitir saberes, formando criticamente os sujeitos. Santos (2001, p. 112) é partidário da mesma opinião, ao afirmar que “o espaço social da violência escolar expressa as crescentes fraturas nas instituições socializadas, tais como a família e a escola [...]”. Em meio a essas fraturas, encontramos o professor, que de sujeito é levado, por um processo institucional, mas, além disso, subjetivo, a ser um sujeito-professor. Atravessado pelos contingentes variáveis que lhe apresenta a escola, necessita o docente dar conta de algo que não lhe foi necessariamente ensinado, mas muito dele será exigido. Seguimos, portanto, para a compreensão da formação desse sujeito, seu processo de profissionalização e profissionalidade, para, enfim, alcançar a perspec-

tiva do professor reflexivo e como ela o tem instrumentalizado – ou não – para dar conta do real que a violência lhe apresenta na escola.

### **A constituição docente: de sujeito a sujeito-professor**

Durante toda a história da constituição da docência enquanto profissão, o trabalho do professor foi e continua sendo permeado por interesses vários, a maior parte deles externos à instituição escolar. Para Nóvoa (1992) já no século XVII havia um esforço progressivo por parte do Estado em profissionalizar a docência em países europeus, uma vez que os professores começaram a ser vistos como o meio de consolidação, por meio da escolarização, dos novos dispositivos de legitimação ideológica estatal, o que corrobora a ideia da impossibilidade de uma educação que não seja ideológica (Saviani, 2013). Compreendendo que “os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização [...] o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização” (Nóvoa, 1992, p. 02).

Roldão (2007) acredita que o processo de profissionalização docente se deu, resumidamente, em resposta às necessidades da sociedade no que se refere a dois processos distintos, mas complementares. Um deles, extrínseco, dado seu caráter político, estava centrado na “*institucionalização da escola* como organização pública, e do *currículo* que a legitima no plano social [...]” (p. 96, grifos da autora) tanto em razão da necessidade de maiores índices de alfabetização, para atendimento das demandas industriais, como pela necessidade de educação da população para maior participação na vida pública e política das sociedades em processo de democratização. O segundo processo, intrínseco, dizia respeito à “[...] necessidade de legitimar esse grupo social dos docentes pela posse de determinado *saber distintivo*: a *afirmação de um conhecimento profissional específico*” (p. 96, grifos da autora) com direito a uma formação organizada que diferenciasse essa classe de profissionais.

Mas no que consiste a profissionalização da docência e onde se assenta sua importância para o professor enquanto profissional?

Compreendemos a profissionalização docente como um processo marcado pelo momento em que o sujeito dá início à sua formação docente, de modo que, por meio de estudos estruturados de acordo com as necessidades de cada país, o graduando poderá, ao final do processo formativo inicial, ter a ele conferido um diploma que irá lhe autorizar exercer a profissão docente. Tendo por finalidade

o desenvolvimento de *competências profissionais*, a *profissionalização* deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada *cultura profissional* por parte dos formandos e favorecer a construção da sua *identidade profissional*, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional. (Morgado, 2011, p. 796-797, grifo do autor)

É, portanto, durante o processo de profissionalização que o professor será investido socialmente da alcunha de professor, tendo o reconhecimento social de sua profissão, seja esse reconhecimento positivo ou negativo, o que implica diretamente na valorização ou desvalorização do *status quo* docente. O processo de profissionalização docente, destarte, deve ser considerado a partir de suas discontinuidades, uma vez que como afirma Roldão (2007), é permeado por períodos de profissionalização e desprofissionalização, quando há avanços ou retrocessos nas políticas de valorização e afirmação da docência enquanto profissão.

Para Pacheco (2004, p. 12) “ser professor implica a aprendizagem de uma profissão, caracterizada por saberes muitos diversos, que vão do humano e relacional ao cognitivo e prático”. Sendo constituída por saberes diversos, indo do individual ao coletivo, a profissionalização carece de contributos essenciais à sua plena consecução, que na visão de Morgado (2011) apresenta-se como um processo intimamente relacionado à competência profissional, identidade profissional e profissionalidade docente. Quanto à competência, o autor a associa ao saber, e mais especificamente, saber mediar o encontro do outro com esse saber, ou seja, o professor como aquele que se coloca entre o saber e o aluno, promovendo

o encontro entre ambos. Esse saber profissional somente se torna possível quando, unindo o saber conteudinal ao prático, o professor desenvolve meios de agir à medida que isso lhe é requerido devido às circunstâncias do instante.

Quanto à identidade profissional promovida pela profissionalização, apreende-se o processo por meio do qual o professor encontra uma identificação com a profissão e com o grupo de profissionais que a constitui, criando laços e estabelecendo suas particularidades em relação aos demais. Diz respeito ao processo de singularizar-se em sua profissão, assumindo identidades muito próprias ao seu ensino, uma vez que elas irão se modificar ao longo de sua profissionalização. Segundo Morgado (2011, p. 798), trata-se de um processo que permite ao docente “apropriar-se da cultura, valores e práticas característicos da profissão”, de modo que a “identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação e da forma como cada pessoa constrói a sua história de vida”.

Esteve (2009) atribui à identidade docente um papel fundamental na constituição do fazer laboral do professor, uma vez que será pelo desenvolvimento de um estilo próprio de ensinar que o professor será capaz de compreender a realidade da sala de aula e empregar de acordo com a realidade seu saber de forma tácita, mas refletida. A inadequação verificada entre o que deseja fazer o docente e a realidade encontrada por ele na escola, para Esteve (2009, p. 21, grifo do autor) “[...] deriva habitualmente del deseo de imponer ideas preconcebidas, sin saber analizar e identificar los factores significativos de la *situación* en la que se trabaja”, algo proveniente da dificuldade do professor em servir-se de uma identidade própria, conjunto de valores pessoais, mas também coletivos, que após traduzidos pelo docente, constituem maneiras singulares de conduzir seu ofício. A dificuldade do docente em sustentar sua identidade – ou identidades – acaba se refletindo na maneira com que ele lida com a diversidade de situações às que se vê exposto, tendo dificuldade, até mesmo, de sustentar seu posicionamento frente aquilo que faz,

[...] pues sólo se desarrolla una buena seguridad en uno mismo cuando se ha elaborado conscientemente y se ha asumido el estilo docente con el que afrontamos la enseñanza; sólo entonces el profesor es capaz de justificar y defender sus actuaciones profesionales, incluso las más discutibles y comprometidas. (Esteve, 2009, p. 23)

Sobre esse aspecto, Nóvoa (1992, p. 4) ressalta a relevância de se considerar a formação de professores na constituição da identidade docente, uma vez que, para ele, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. No embate entre diferentes perspectivas, é na formação de professores que a profissão docente é produzida, ou seja, durante sua formação, um conjunto de fatores poderá contribuir na determinação da “escola pedagógica” que será adotada por cada professor, bem como os métodos e técnicas de ensino que ele pretende empregar em sua jornada profissional.

Ainda que essa formação sofra interferência de diferentes variáveis, é importante considerar que a formação recebida em muito poderá determinar o percurso de cada um, suas concepções e modos de ver e vivenciar a escola, a educação, a sala de aula e seus alunos. Para Tardif e Raymond (2000, p. 238) “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores sem inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas ações, projetos e desenvolvimento profissional”.

Tendo em vista a competência do professor, relacionada ao saber, e sua identidade, forjada ao longo de seu processo formativo, dá-se a perspectiva da profissionalidade docente, que diz da maneira como o docente vive sua profissão, procura se aperfeiçoar nela e modifica sua atuação sempre visando o aprimoramento de seus saberes e desenvolvimento de suas práticas. Esse processo, embora esteja intimamente relacionado à profissionalização, não se restringe a ela, pois carece de um desejo do professor em dar continuidade ao seu processo de ser ou vir a ser um bom professor. É por esse motivo que Morgado (2011) relaciona a profissionalidade docen-

te ao desenvolvimento profissional, sendo um processo contínuo e sempre inacabado. Por essa relação, Morgado associa diretamente o rendimento dos alunos ao processo de desenvolvimento da profissionalidade do professor: “Daí que o maior ou menor sucesso educativo dos alunos seja frequentemente relacionado com a qualidade da sua profissionalidade” (2011, p. 800). Disso, apreendemos que quanto mais um professor se dedica a dominar a cena educativa, aumentando seu arcabouço teórico, e busca meios de empregá-lo de forma contextualizada na prática, não se esquecendo de desenvolver nesse processo suas identidades, mais ele tem chances de imprimir qualidade à sua profissionalidade.

A profissionalidade, portanto, traz uma dimensão que vai além da profissionalização, pois se nesta o professor encontra-se muito mais suscetível à vontade externa, uma vez que para vir a ser um professor socialmente reconhecido ele necessita se submeter às políticas públicas legislativas referentes à sua área de ensino, naquela, ele se torna o protagonista do processo, uma vez que a profissionalidade compreende um movimento externo – profissionalização –, mas principalmente interno – identificação com a docência e desenvolvimento pessoal. Para Pacheco (2004)

bem distantes desta racionalidade técnica e de políticas perspectivadas pela lógica de mercado [...], o ser professor é viver na complexidade, no desafio permanente da melhoria, na multidimensionalidade do agir e pensar, na inter-rogação constante que a sociedade do conhecimento lhe coloca. (2004, p. 12)

O desenvolvimento da profissionalidade docente passa, portanto, inevitavelmente pela competência, cultura e identidade profissionais do professor (Morgado, 2011), processos intrínsecos à sua profissionalização.

## Oposições do campo do pedagógico: entre as competências e a reflexão

Considerando a breve exposição acerca do processo formativo docente, que passa, inevitavelmente, pela profissionalização e profissionalidade do sujeito-professor, refletiremos, enfim, sobre a perspectiva do professor reflexivo, uma influente corrente formativa que, ao nosso ver, tem orientado a formação docente no Brasil nas últimas décadas. Para chegar a ela, esboçaremos, de antemão, sua antagonista direta, a perspectiva baseada em evidências/competências/objetivos, também muito influente na formação docente em nosso país, para, então, elucidar, em nossas considerações finais se poderia assentar-se naquela uma solução para a violência na escola, bem como muitas outras questões que têm elucubrado as discussões a respeito da viabilidade e eficácia das práticas pedagógicas.

Roldão (2007) acredita que essas duas tendências constituem e orientam o estudo do conhecimento profissional, sendo uma mais ligada ao que compõem e se faz necessário ao profissional docente para que desempenhe de forma magistral sua profissão e outra mais ligada ao fazer docente em si mesmo e à sua reflexão a partir da prática. Ela acredita que ambas sejam divergentes

na matriz de análise, mas convergem na interpretação da *práxis* e do conhecimento que a sustenta – ainda que uma enfatizando o conhecimento prévio necessário, outra valorizando o conhecimento emergente da prática e da reflexão sobre ela. (p. 99, grifo nosso)

Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019) ao refletirem sobre o assunto, abordam essa lógica que tem orientado a condução do trabalho docente, extraíndo dos professores as possibilidades de irem contra a subjugação a que se veem expostos em seu ofício. Eles evidenciam essa como uma prática comum de gestão do meio empresarial, massivamente empregada à educação pública no Brasil, conhecida por “lógica de gestão por objetivos” ou “lógica por competências”, que

visa reconhecer e remunerar os docentes pelo mérito individual. Por essa lógica, há um desprezo da singularidade de cada docente, que tem sua avaliação de desempenho voltada para “las competencias de ejecucion, vinculadas a la capacidad tecnica, cruciales para una logica de gestion” (p. 133).

Com isso, forma-se, na visão dos autores, um buraco na lógica de gestão das instituições de ensino, uma vez que ao considerar apenas as capacidades técnicas e competências de execução dos docentes, desconsidera-se “a las relaciones entre los sujetos involucrados, a los modos singulares de existencia de cada uno, y al *no saber* que esas relaciones, singularidades y el propio trabajo generan” (Pereira; Lo Bianco; Moyano, 2019, p. 133). Esse buraco se institui, portanto, no ponto onde se deixa de enxergar o professor enquanto um sujeito que traz consigo motivações inconscientes muito próprias, caracterizadas por um conjunto de fatores que interferem e interferiram diretamente na formação do sujeito enquanto profissional docente.

Essa lógica apresentada pelos autores, amplamente difundida e aplicada no meio educacional, faz referência à prática baseada em evidências, que visa orientar o trabalho do professor por meio de competências a serem alcançadas na boa execução de sua tarefa, bem como objetivos claros e tangíveis, que se bem seguidos, tendem a apresentar resultados satisfatórios. Alguns autores tecem críticas a respeito dessa prática e evidenciam a necessidade da implementação daquela que no meio educacional tem se mostrado como a solução dos problemas apresentados pela primeira, a prática do professor reflexivo/pensamento prático/reflexão-na-ação.

Schön (1992) ao analisar a crise que enfrenta a instituição escolar, aponta que “na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos” (p. 77). O saber escolar faz referência à prática baseada em evidências, enquanto a reflexão-na-ação ao professor reflexivo. O autor busca diferenciar o saber escolar da reflexão-na-ação para evidenciar as nuances que configuram esse conflito que fundamenta as concepções de conhecimento, aprendizagem e ensino na

escola. Quando faz referência ao saber escolar, ele o aproxima do saber que se acredita sustentar o professor, como a figura daquele que sendo detentor do conhecimento, deve transmiti-lo ao seu aluno, abrindo poucas – ou nenhuma – frestas para aquilo que destoe do saber preestabelecido.

O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. (Schön, 1992, p. 78)

Schön acredita que sendo molecular, certo, exato e categorizado, o saber escolar comporta também uma característica que lhe atribui privilégio, pois quando um aluno apresenta dificuldade em dominá-lo, o problema encontra-se no aluno, que deve, de pronto, ser também categorizado em sua dificuldade, evitando maiores conflitos que evidenciem as falhas do processo de ensino e aprendizagem.

Pérez Gómez (2010), ao avaliar essa concepção aplicada ao ensino, entende que a racionalidade empregada nos modos de se fazer a educação tem se apoiado em uma concepção lógica cartesiana e linear, que muito pouco colabora com o desenvolvimento das competências necessárias para que o aluno esteja preparado para atender às necessidades complexas da vida em sociedade. O autor classifica tal concepção como “una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico” (p. 40) que busca aplicar a teoria na prática como uma fórmula que se bem empregada, pode alcançar a infalibilidade dos resultados. Para ele, essa concepção sustenta que tanto o docente quanto seus alunos são formados para dominar “un saber decir-repetir” (p. 41).

Pimenta (2002) critica essa concepção de competências, que, na visão dela, tem tomado o lugar dos saberes e dos conhecimentos, que deveriam ser desenvolvidos na prática docente, e relegado à docência o citado tecnicismo:

Nesse sentido, o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo. (Pimenta, 2002, p. 42)

Ela avança ao problematizar a relação que se estabelece quando se substitui o conceito de saberes profissionais por competência:

Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo ‘posto de trabalho’. (Pimenta, 2002, p. 42)

O que parece estar implícito no discurso das competências, portanto, é o apagamento do saber do professor, oriundo também de seus conhecimentos retraduzidos na prática, em prol de um comportamento padronizado, que visa à execução mais que à reflexão.

Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. (Pimenta, 2002, p. 42)

A autora não parece descartar, contudo, a necessidade docente em desenvolver competências para o desempenho do magistério, até porque ter competência para algo implica algum saber que se apresenta em um fazer fundamentado teoricamente, ainda que de forma técnica. O que ela aponta, e nos parece coerente, é que “os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências” (Pimenta, 2002, p. 43).

A questão posta, na perspectiva de Nóvoa (1992, p. 13), é que “a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo ‘formar’ e ‘formar-se’”, invisibilizando a figura do professor enquanto sujeito. Acontece que a formação de

professores, ainda muito técnica e propedêutica, tem ensinado diferentes teorias de um número expressivo de pensadores, mas não tem considerado a pessoa do docente e a diversidade de contextos em que esse professor, em formação, deverá empregar essas teorias. Ao tentar reproduzir na escola o que foi aprendido na universidade, os docentes se frustram, pois tendem a não alcançar os resultados esperados e se verem desinstrumentalizados para lidar com casos mais complexos, como aqueles em que a violência se impõe.

Essa perspectiva de Nóvoa (1992) parece apontar para o que Schön (1992) caracteriza por reflexão-na-ação, que revela o oposto do que a concepção por competências parece apresentar sobre a tríade formada por conhecimento, aprendizagem e ensino. O professor que reflete durante sua ação, ou professor reflexivo, revela um tato especial para conduzir as relações estabelecidas em sala de aula, uma vez que sabe observar seu aluno e mediar seu ensino a partir do que o aluno apresenta. Schön (1992, p. 79) conceitua que

Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades.

Parece-nos interessante destacar como Schön (1992) dá ênfase à necessidade do professor reflexivo permitir interrogar-se pela confusão, seja do aluno, seja a sua própria. O autor acredita que não há aprendizado sem que antes haja certa confusão, ou seja, dúvidas e questionamentos em relação a um saber que não apresenta uma única verdade para todos os sujeitos:

O grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa,

que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão. (Schön, 1992, p. 81)

Pérez Gómez compreende a formação do professor reflexivo, portador de um pensamento prático, como um processo de constante

[...] reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal y profesional. (2010, p. 42)

É por meio dessa concepção reflexiva, portanto, que o autor acredita ser possível conciliar o pensamento racional ao pensamento emotivo de cada sujeito, o que possibilita a compreensão dos sistemas que regem as ações individuais. Essa relação que atribui sentido ao conhecimento adquirido é tida como primordial ao trabalho desenvolvido pelo professor ao ensinar, uma vez que atribui ao conhecimento valoração aplicável às necessidades concretas da vida. O desenvolvimento, portanto, do aluno reflexivo a partir de práticas oriundas de um professor reflexivo, que sabe empregar seu pensamento prático na aquisição de métodos menos ortodoxos e mais maleáveis, está pautado

en definir y plantear situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar y reformular conocimientos, actitudes y habilidades, es decir, promover que los aprendices vivan en sí mismos la relación entre experiencia y saber. (Pérez Gómez, 2010, p. 44)

O desconhecimento das marcas que porta sua identidade, fruto da reflexão, evidentes na descontinuidade observada entre o discurso docente e sua prática real, acaba fazendo com que

los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos útiles [...], pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula. (Pérez Gómez, 2010, p. 46)

Portanto, não basta ao professor reflexionar sua prática, mas, sobretudo, compreender o que motiva sua prática e a partir disso realizar a reflexão de suas ações, conciliando teoria e prática:

Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. (Pérez Gómez, 2010, p. 47)

Mas, tendo em vista o exposto, a mudança de uma concepção baseada em evidências ou competências para uma prática reflexiva oferecerá uma solução para as emergentes questões que interrogam o professorado em relação ao seu ofício, e mais especificamente, no trato com a violência na escola? Algumas considerações devem ser feitas a esse respeito e pensamos ser importante recuperar uma crítica que Pimenta (2002) faz à perspectiva do professor reflexivo no âmbito educacional, que se volta para o aspecto adjetivo do referido conceito, ou seja, no que concerne à própria pessoa do professor enquanto um profissional reflexivo.

A questão apontada por Pimenta diz respeito à capacidade e às condições que tem e encontra esse professor para realizar reflexões que irão verdadeiramente auxiliar em sua profissão docente. Pimenta acredita que quando se volta o olhar indiscriminadamente para o professor enquanto reflexivo corre-se o risco de “gerar a supervalorização do professor como indivíduo”, ocasionando o “[...] desenvolvimento de um possível 'praticismo' daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente”, em detrimento da teoria, além da equivocada ideia de “que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática” (2002, p. 22).

A aplicação equivocada da teoria do professor reflexivo, acredita Pimenta, tende a levar o professor e as práticas de ensino a um crescente individualismo, buscando o docente avaliar-se sempre a partir de um eixo unitário e pouco colaborativo, dissociando-se da realidade em que se encontra e dos postulados teórico-metodológicos que o precedem. A isso, a autora acrescenta os riscos que o emprego banalizado da reflexão pode encontrar no uso que se faz da teoria, correndo-se o risco de “uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou” (2002, p. 22). A partir do momento em que o conceito de professor reflexivo se torna indiscriminado, ele acaba sendo disseminado nos meios educacionais de formação de professores, evidenciado seu uso mais uma formação técnica para superação de problemas práticos do que uma reflexão crítica desses problemas em busca de estratégias realmente reflexionadas e críticas (Pimenta, 2002). Esse foco prático da reflexão do professor pode levá-lo a perder a essencialidade política da educação, que, como ação social implicada na realidade presente, carece ser sempre pensada no contexto social em que se dá, em concordância com seus heterogêneos atores sociais.

O desprezo da teoria pelo enaltecimento da prática pode desencadear no professor um processo de centralização de suas ações a partir daquilo que ele vivencia em sua rotina, retirando daí os saberes que julga necessários para desempenhar com êxito sua profissão. Pimenta (2002, p. 25) adverte, contudo, que

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os

o que inviabiliza qualquer processo formativo que queira centrar-se unicamente nas experiências como fonte de saber-fazer. Comunhando de saberes universalmente partilhados, as teorias devem ter assegurado seu lugar na formação do profissional docente, como

também os contextos coletivos em que essas teorias encontram meios de serem disseminadas e dos quais elas são provenientes. Em vista disso, o individualismo se torna também pouco aproveitável, uma vez que ensinar enquanto prática social não pode prescindir da coletividade implicada no processo (Pimenta, 2002).

Considerando que

a educação é um fenômeno complexo, porque histórico. Ou seja, é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. (Pimenta, 2002, p. 37-38)

a autora busca analisar o caso do Brasil em relação à implementação da formação do professor reflexivo. Para ela esse processo se deu no país de maneira a satisfazer a necessidade de formação de professores para atendimento às demandas neoliberais pós-redemocratização, mas pouco se preocupou com a efetiva formação e valorização da profissionalização e profissionalidade docentes.

No contexto dessas políticas importa menos a democratização e o acesso ao conhecimento e à apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade, mesmo que seus resultados sejam de uma qualidade empobrecida. (Pimenta, 2002, p. 41)

Pimenta destaca, em vista disso, como ressaltaram também Pereira, Lo Bianco e Moyano (2019), o exponencial crescimento do que ela denomina universidades-empresas, que têm formado massivamente professores sem a devida formação para que se tornem verdadeiramente profissionais reflexivos e críticos de sua prática, da escola e da sociedade em que vivem e exercem seu ofício. No caso do Brasil, portanto, o emprego da perspectiva do professor reflexivo tem servido mais ao atendimento das políticas neoliberais que à

emancipação dos sujeitos professores e seus alunos, perdendo tal teorização sua potência de modificação das desiguais relações sociais. O que Pimenta sugere é a passagem “*Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico reflexivo*; ou: da dimensão individual da reflexão ao seu caráter público e ético” (2002, p. 43, grifos da autora).

## **Uma análise psicanalítica do (sujeito) professor reflexivo**

Percebemos, no exposto anteriormente, que ainda que fosse empregada de maneira que melhor resguardasse seus postulados teóricos-metodológicos, a perspectiva do professor reflexivo esbarcaria em algumas lacunas que dificultariam sua plena e exitosa realização. Vimos algumas dessas lacunas partindo de críticas oriundas do seio das teorias pedagógicas, mas, que ainda sim, ao nosso ver, não alcançaram o real gargalo que parece enfraquecer a citada perspectiva: a dimensão inconsciente. Voltolini (2020), ao retomar as práticas reflexivas e aquelas baseadas em evidências, concepções predominantes no campo educacional, aponta que essas teorias, reconhecidas por suas postulações e teorizações pedagógicas,

[...] sem o saber – ou ainda atribuindo outro nome à sua descoberta –, [...] *tromba* com o inconsciente. Dizemos *tromba* porque, para nós, sua produção teórica [...] não está em busca de fatores inconscientes e sequer está em boas condições para encontrá-los. (p. 88, grifos do autor)

Embora elas abordem com grande clareza o trabalho docente, de modo que somos levados a compreender que parte dele se dá em ato e não é projetado no fazer pedagógico, e isso só pode advir de algo do próprio sujeito, ainda há, na psicanálise, contribuições singulares à compreensão da dimensão inconsciente na formação do saber-fazer docente.

O que acontece, mais das vezes, elucida o autor, é que muitos desses teóricos pedagógicos se servem de pressupostos da psicanálise em suas postulações pedagógicas, é verdade, embora estejam mais

próximos de uma ideologia psicanalítica do que da psicanálise em si. Essa ideologia psicanalítica aplicada à educação promove na pedagogia a ideia de uma cosmovisão que alimenta uma “suposta educação ideal, ou seja, idealizada” (Voltolini, 2020, p. 90), bem aos moldes de uma *Weltanschauung*, algo que a psicanálise não endossa. Mas esse movimento, destaca Voltolini, é muito próprio do ser humano que tende a buscar cosmovisões, ou *Weltanschauung* “que anuncia, portanto, uma fórmula geral, chave paradigmática de leitura de todos os problemas existentes” (Voltolini, 2020, p. 92), o que explica as cosmovisões onipotentes encontradas nas teorias pedagógicas.

O questionamento dessas cosmovisões pedagógicas, algo típico da psicanálise na interface com a educação, se deu apenas quando houve, no meio pedagógico, um movimento de reconhecimento da “*presença do determinismo inconsciente*” (Voltolini, 2020, p. 85, grifo do autor) que permeia o processo de formação docente, considerando-se que todo sujeito é um sujeito de faltas e transbordamentos, a maior parte deles inconscientes. Para além de um professor reproduzidor, o entendimento de que alunos reflexivos requerem professores reflexivos foi basilar para que entrasse na ordem dos debates

a *démarche* do professor reflexivo e, com ela, uma valorização de uma psicologia do professor fruto da crítica aos modos pragmáticos e excessivamente tecnicistas presentes na formação docente como modelo dominante. (Voltolini, 2020, p. 85, grifo do autor)

No momento em que a formação docente esbarra nas limitações reflexivas inconscientes, complementa o autor, o sujeito entra em cena e a psicanálise pode operar onde o saber pedagógico falha ou não alcança.

Essa contribuição, muito própria da psicanálise, se assenta indo contra aquilo que é o ponto de encontro das teorias pedagógicas, muito pautadas numa lógica cartesiana, aponta Voltolini (2020). Essa lógica, baseada na *razão metódica*, busca sempre um método

para se chegar a um fim com caráter de verdade, excluindo-se qualquer possibilidade de *dúvida cética*

construída na fraqueza de uma posição de insegurança, na fragilidade da capacidade de refletir, não digna de ser considerada como dúvida, não pelo menos se o que se busca é o conhecimento verdadeiro. (Voltolini, 2020, p. 89)

Dúvida cética que à psicanálise parece ser muito cara, pois contraria a ideia de uma *Weltanschauung* psicanalítica ou mesmo pedagógica. São as *dúvidas céticas* que mais interessam à psicanálise no trabalho com os professores, uma vez que “se elas não revelam o método que o professor usa para refletir – típico das dúvidas metódicas –, dão certamente indícios de uma intensa atividade imaginativa que acompanha a reflexão, a condiciona e a subsome” (Voltolini, 2020, p. 95). Quando questiona suas incertezas, o professor é convocado à cena de seus atos, sempre emparelhada às cenas de seu inconsciente.

Mas sendo convocado a se colocar em um meio predominantemente metódico, como pode o professor dar vazão às suas dúvidas céticas, às incertezas que permeiam permanentemente sua profissão, principalmente em um cenário que tem desfavorecido paulatinamente a profissão docente, levando seus sujeitos a uma crise identitária generalizada? Um aspecto que acreditamos poder lançar luzes à questão se pauta na impossibilidade dos ofícios de governar, analisar e educar, como postula Freud ([1937]/1996), algo que nos recorda como encontra-se o docente exposto a um ofício fadado a nunca alcançar o resultado esperado, pela contingência e imprevisibilidade de seus resultados.

A questão que se impõe e parece ganhar grande relevância na atuação docente é a crença que o sujeito em formação é levado a sustentar como verdade, retroalimentando-a ao longo de sua carreira docente, de que há cosmovisões totalitaristas que podem levá-lo a obter domínio completo e máximo êxito pedagógico da cena escolar, algo que, como vimos preceituar Freud, conjectura-se impossível. Pereira (2016, p. 181) acredita que, crendo ter a vocação missionária para a

docência, veem-se os docentes atravessados pela “impossibilidade de se fazer o luto de não se ter o nome certo, a palavra justa, a transmissão exata que dê significação plena ao real”. De modo mais simples, de serem confrontados, a todo o momento, com a impossibilidade de alcançar a perfeição de um processo que é fadado a evidenciar seus sujeitos divididos, não todos, que protagonizam a educação.

Pereira (2016) adverte, contudo, que ao se considerar a educação como uma das profissões impossíveis de Freud, junto com a psicanálise e a política, não podemos ignorar que o impossível deve sempre ser diferenciado da impotência, pois

se qualquer fracasso é vivido como impotência, e não como impossibilidade, o ‘desejo de viver’, que Freud preconiza aos educadores e à escola, mediante suas insuficiências, torna-se difícil de aplicar. (Pereira, 2016, p. 202)

Isso porque a própria visão que cada área do conhecimento tem de seus insucessos é diferente, marcando assim o desencontro que, por vezes, se verifica entre a psicanálise e a educação. Para Pereira (2016), se a psicanálise vê no trágico a impossibilidade, a educação tende a ver aí a impotência de se alcançar o resultado esperado, ponto de onde a clínica tem muito a contribuir no trato escolar. Essa impotência se revela, portanto, no dia a dia escolar, todas as vezes que o professor é confrontado com aquilo que para ele parece estranho, enigmático e requer um saber-fazer-com-isso que não se encontra nos livros ou nas enciclopédias; ou mesmo quando seus planejamentos encontram rotas diferentes da almejada, ladeadas pelo insucesso.

É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios de conduta, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: ‘não tem jeito: diante disso me sinto impotente’. (Pereira, 2016, p. 202-203)

Quando falta essa compreensão, portanto, de que a educação se dá sempre no campo das incertezas ou impossibilidades – dúvidas céticas – e nem sempre das certezas – razão metódica – pode o professor encontrar grandes dificuldades em operacionalizar com a escola, rendendo-se sintomaticamente ao seu mal-estar. Considerar a impossibilidade, nos recorda Pereira (2016), diz de trazer para a cena da escola o necessário, o possível, o impossível e o contingente. O contingente, pensamos, ainda se coloca como o mais potente entre os demais, pois dentre todas as características da escola, a linearidade não parece estar entre as que mais se destacam. A imprevisibilidade da educação, assim como da política e da análise, encontra-se justamente na contingência de seus resultados, bem como na falta de um manual que faça a mediação na relação que é estabelecida entre seus sujeitos.

Não se pede a um professor, portanto, para controlar toda a diversidade de situações que a sala de aula irá lhe apresentar, pois “o objetivo é *controlar-se* em relação a essas variáveis, mas não as controlar” (Voltolini, 2020, p. 89, grifo do autor), subvertendo a lógica do controle, ponto em que a prática do professor se cruza com a prática do próprio analista, que apesar de guardarem profundas diferenças em seus modos de trabalhar e seus objetivos mais íntimos, experienciam a precariedade a que seus ofícios os expõem. Assim, o professor, como o analista, nunca sabem o que esperar de seu aluno na sala de aula ou de seu analisante no consultório, ao passo que, “trata-se, em ambos os casos, de práticas de *acontecimento* e não da previsão” (Voltolini, 2020, p. 90, grifo do autor) que evidenciam sua *impossibilidade* pelo *real* que apresentam.

É exatamente nesse ponto que Voltolini (2020), assim como os demais autores, acredita estar a grande contribuição da psicanálise à formação de professores, buscando trazer luzes ao *real* que se impõe à formação docente, sendo ela “capaz de explicar uma parte dos determinismos – os inconscientes no caso dela – que constituem as variáveis da *situação de ensino* [...]” (Voltolini, 2020, p. 90-91, grifos do autor), dando vazão às suas dúvidas céticas e abrindo espaços

para a verdadeira reflexão do que consiste o educar(-se). Não há meios, por nenhuma teoria, de se chegar à fórmula perfeita da sala de aula, pois se para a ciência a verdade é provisória e passível de se alcançar a perfeição, para a psicanálise a verdade é *não toda*, algo que “situa a precariedade da verdade não como uma imperfeição, mas como um impossível lógico: nenhum saber pode esgotar a verdade” (Voltolini, 2020, p. 94).

### **Algumas considerações (in)conclusivas**

Nos propusemos, nesse estudo, a reflexionar sobre a real viabilidade da perspectiva do professor reflexivo como um instrumento eficaz de enfrentamento da violência pelos profissionais da educação responsáveis para a árdua tarefa do ensino: os professores. Elegemos a violência dentre tantos fenômenos e sintomas apresentados pela escola por ser esse nosso objeto de estudo juntamente ao saber-fazer de educadores, abordados na pesquisa que deu origem a essas reflexões. Acreditamos ter trilhado um percurso que nos tornou possível compreender de maneira mais clara e precisa de que violência falamos quando nos referimos a esse fenômeno dentro da escola e das variáveis que o atravessam, até que ele se apresente em toda sua frieza e paradoxal efervescência.

Encontramos, nesse percurso, a formação do sujeito em sujeito-professor, pois atravessado e afetado por sua profissão, seu ensino. Reconhecemos, pois há muito os temos visto, o processo de profissionalização do professor e a consequente construção da profissionalidade docente, momento em que ao ser reconhecido professor acadêmica e legalmente, tem o sujeito que iniciar um percurso de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, até que possa, de fato, identificar-se com seu ofício e nele inventar uma identidade que lhe permita exercê-lo. Ser professor, em vista disso, mais que simplesmente receber um diploma que lhe autorize a docência, parte de uma escolha do sujeito em desenvolver-se em sua profissão e

dominar aquilo que o diferencia em seu ofício, que é saber ensinar (Roldão, 2007) com mestria do ensino.

Esse processo, no entanto, demonstra apresentar-se a nós norteados pelas certezas do campo pedagógico, que parecem impor a esses docentes, ainda em processo formativo, manuais *stricto sensu* de conduta frente a uma infinidade de variáveis que a realidade da escola irá lhes oferecer. Conhecendo a fórmula, mas pouco instrumentalizados para a prática, se veem nossos professores impelidos ao desencorajamento moral em seu ofício, abstendo-se de muita implicação no ato de ensinar. E, então, torna-se recorrente a repetição de jargões e verbetes estereotipados de uma docência anacrônica e arcaica, pouco satisfatória e nada eficaz aos fins que se destina. Tomamos essa impressão ao analisar a perspectiva do professor reflexivo no Brasil.

Não temos dúvidas que a abertura à reflexão dentro da escola tenha sido de basilar e fundamental importância para o reconhecimento dos sujeitos que ali estão presentes, mas, ainda assim, a maneira deturpada que isso tem sido imputado à escola pode – e tem trazido – sérias consequências ao processo de ensino-aprendizagem e inserção dos sujeitos na instituição escolar e na sociedade. Parece-nos, portanto, que a prática reflexiva se mescla à prática baseada em evidências, entregando como resultado uma escola que continua se pautando no seguimento de padrões, *standards* educacionais rígidos, inflexíveis, inegociáveis.

Visto isso, somos convocados a pensar: o que quer um menino nascido e criado em uma região periférica, muitas vezes sujeito à carência extrema de recursos, privado de afeto, ensino, educação, senso de valoração da vida e dos outros? O que a escola, em contrapartida, tem a oferecer? Uma escola tradicional (Tavares, 2013), fundada pelos valores da tradição, que não coincidentemente são sustentados pela elite de uma sociedade cingida em classes sociais, carece oferecer a ele algo mais que apenas a tradição. Sujeitos criados às margens da tradição autoproclamada pelos poderes dominantes, não encontrarão, em definitivo, nos valores da tradição ofertados pela escola um sentido que lhes faça querer tomar a permanência

na instituição e seus professores como aqueles a quem podem eles demandar referências.

Se a referência desses alunos se encontra em um mundo cercado por drogas, tráfico, pobreza e falta de recursos, as referências da escola necessitam ouvir o que demandam esses alunos e retraduzir seus saberes e seus modos de ofertar esses saberes. Afinal, a contragosto de tudo que parece ir contra a vida desses sujeitos, vivem eles em um mundo que traz consigo também uma rica cultura, marginalizada, é verdade, mas nem por isso digna de ser desprezada por instituições como a escola. Serem sobreviventes na vida e terem de sobreviver também à escola parecem ser uma dupla penalização à qual estão expostos, pelo simples fato de existirem. Acreditamos que a superação de parte desse contrassenso deve caber à instituição escolar.

Em uma escola pensada para o atendimento a uma determinada maneira de ser e estar no mundo, estruturada por um corpo docente formado para empregar métodos e técnicas de ensino pouco flexíveis e inegociáveis, de que maneira poderá o sujeito impor sua presença que não subvertendo a ordem e instaurando o caos? Lacan ([1957-58]/1999, p. 468), ao tratar dessa aproximação da violência com a linguagem, esclarece que

é a violência que, certamente, é o essencial na agressão, pelo menos no plano humano. Não é a palavra; inclusive, é exatamente o contrário. O que se pode produzir em uma relação inter-humana é a violência ou a palavra.

Lacan elucida como a violência pode advir como uma forma de se colocar na ausência da palavra, passando ao ato que comporta um dizer oculto, que não cessa de se escrever (Lacan, [1972-73]/1985), o real do sintoma.

Silenciada a diversidade que se apresenta na escola, pode, portanto, a violência, se impor no lugar da palavra não dita, na forma de um ato agressivo, violências de subjetividades violentadas. No momento em que “a agressividade, estrutural e constitutiva, retorna sob a forma de ato agressivo, é preciso uma aposta na psicanálise”

(Guerra; Pinheiro, 2011, p. 6). Isso nos recorda de que, a par de toda teorização e conceituação pedagógica totalizadora e encobridora do discurso, uma aposta na psicanálise é uma aposta no inconsciente, nas dúvidas céticas e no ato de fazer circular a palavra, mais que na razão metódica, que busca compreender os casos de violência não apenas pelo ato violento, mas por toda uma variante de situações que perpassam o ato e se instauram no inconsciente. Portanto, a violência que irrompe na escola não é só a violência do agressor, mas de toda uma gama de acontecimentos de vida, que uma simples reflexão superficial tende a ignorar.

É papel da escola buscar a superação da violência apresentando aos seus estudantes outras maneiras de comunicar e expressar aquilo que traz a eles algum descontentamento.

Quando o professor concede ao estudante a possibilidade do uso da palavra ele se apropria da pergunta e discute possíveis respostas, isso o leva a se perceber e a se reconstruir enquanto sujeito social que recebe influência do meio e, que também, pode alterar conscientemente o meio em que vive. (Rosa, 2019, p. 182)

Mas como fazê-lo se até mesmo os professores parecem enquadrados em uma rede de desconhecimentos de possibilidades e saídas, ainda que subversivas, do sistema que os oprime? Isso nos leva a considerar que não são as teorias pedagógicas, como aquela aqui trabalhada, que busca evidenciar a perspectiva do professor reflexivo, impotentes para lidar com os casos de violência e outros mais dentro da escola, mas insuficientes, quando se colocam como verdades únicas do discurso ignorando a dimensão do inconsciente que norteia e determina o êxito ou malogro do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, se acrescido a essa, como a tantas outras teorizações pedagógicas, que um docente carece mais que apenas decorar teorias, aplicar manuais ou refletir sua ação na prática, sendo necessário reconhecer-se sujeito de lacunas e transbordamentos capazes de determinar sua(s) identidade(s), algum êxito parece-nos mais possível.

## Referências

ABBAGNANO, Nicola *et al.* **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. Violência na escola: reflexões acerca da (re)construção dos laços de autoridade no cotidiano escolar. *In: 8º Colóquio Internacional do LEPSI: O declínio dos saberes e o mercado do gozo*, 8., 2010, São Paulo. **Proceedings** [...]. São Paulo: FE/USP, 2010.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ENRIQUEZ, Eugéne. **Da horda ao Estado: psicanálise do vínculo social**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ESTEVE, José Manuel. La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. **Revista de Educación**, Málaga, n. 350, p. 15-29, 2009.

FREUD, Sigmund. Análise terminável e interminável (1937). *In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996, v. 23.

GUERRA, Andréa Máris Campos; PINHEIRO, Maria do Carmo de Melo. A escrita da violência na adolescência. Congresso Nacional de Psicanálise da Universidade Federal do Ceará, 6., 2011, Fortaleza. **Anais** [...]. Fortaleza: UFC, 2011.

GUIMARÃES, Marisa Siggelkow; CAVALCANTE, Fátima Gonçalves. A Violência na Escola a Luz da Psicanálise: pesquisa realizada no Município de Niterói - RJ. **Psicologia, Educação e Cultura**, v. 13, p. 269-281, 2009.

LACAN, Jean. **O seminário, livro 20: mais, ainda** (1972-73). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

LACAN, Jean. **O seminário, livro 5: as formações do inconsciente** (1957-58). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MESQUITA, Márcia Regina. **Uma experiência de conversação com adolescentes agressivos no espaço escolar: o que eles dizem?**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, v. 15, n. 31, p. 249-264, 2013.

MORGADO, Jose Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 19, p. 793-812, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992.

PACHECO, José Augusto. A (difícil) construção da profissionalidade docente. **Educação (UFSM)**, v. 29, n. 2, p. 11-16, 2004.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **O nome atual do mal-estar docente**. Belo Horizonte: FinoTraço/Fapemig, 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo; LO BIANCO, Anna Carolina; MOYANO, Segundo. La dimision subjetiva de docentes en el Brasil. Incidencias de la Formacion y de las Condiciones de Trabajo. **Revista Estado y Políticas Públicas**. Argentina, ano 7, n. 13, p. 129-143, 2019.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. Aprender a educar: nuevos desafíos para la formación de docentes. **Revista interuniversitaria de formación del profesorado**: RIFOP, n. 68, p. 37-60, 2010.

PIMENTA, Selma Guerrero. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PINO, Angel. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação & sociedade**, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

ROSA, Maria Aparecida Lima Piai. **O sintoma violência na escola sob a perspectiva do professor**: estudo de caso. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 105-122, 2001.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 5, n. 2, p. 25-46, 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações, Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SOUZA JÚNIOR, Hormindo Pereira de; BITENCOURT, Celeste De-ográcias de Souza; TRIGINELLI, Daniel Handan. Educação e violência: uma reflexão a partir da ontologia do ser social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, p. 103-124, 2017.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, p. 209-244, 2000.

TAVARES, Manuel. As Teias da Violência: Silêncios, Invisibilidades e Cumplicidades. **Revista Faz Ciência**, v. 15, n. 22, p. 79, 2013.

VOLTOLINI, Rinaldo. A démarche clínica na formação de professores. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 79-87.

VOLTOLINI, Rinaldo. A engenhosidade docente: o saber do professor e seu ato. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 63-71.

VOLTOLINI, Rinaldo. A psicanálise na pesquisa sobre a formação de professores: sujeito e saber. *In*: VOLTOLINI, Rinaldo; GURSKI, Rose (org.). **Retratos da pesquisa em psicanálise e educação** – Coleção Psicanálise e Educação. São Paulo: Editora Contracorrente, 2020. p. 81-103.



# A PÓS-GRADUAÇÃO DESLÚDICA

*Edson Seiti Miyata*

*Maria Vitória Campos Mamede Maia*

## **Contexto e problema da pesquisa**

O presente capítulo é fruto da tese desenvolvida e defendida por Miyata (2022) sob a orientação da segunda autora deste trabalho. Esta trajetória foi gestada e pavimentada no grupo de pesquisa O Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem (Lupea), pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Seus estudos, em grande parte, têm sido orientados pelas contribuições da psicanálise de Winnicott (1945/2012; 1960/1983; 1960/2007a; 1963/2007b; 1968/1996; 1971/2005) e da filosofia sócio-histórica de Huizinga (1933/2014; 1944/1980; 1944/2000).

Os estudos no Lupea e as vivências acadêmicas e profissionais dos autores propiciaram questionamentos iniciais como: i) qual tem sido o papel do lúdico na Educação?; ii) seria o lúdico considerado tema “não sério” por nossos pares na academia?; iii) para onde caminham as pesquisas sobre o lúdico na Educação? À medida em que a pesquisa foi sendo desenhada, a seguinte pergunta surgiu: o lúdico tem espaço na pós-graduação *stricto sensu*? Este foi o questionamento que representou o marco inicial da investigação aqui apresentada.

Estudos desenvolvidos por Fleith (2019), Nóvoa (2019) e Oliveira e Alencar (2014) sinalizaram pistas que corroboram nossas inquietações. Estes autores destacam aspectos como a dificuldade de se promover o pensamento criativo entre mestrandos e doutorandos, o crescente caráter produtivista dos programas de pós-graduação e o conservadorismo da comunidade acadêmica. Ao observarmos o cenário de aridez sugerido por esses trabalhos, interessou-nos um estudo que propusesse um olhar sobre a relação entre o lúdico e os atores da pesquisa científica.

À luz das contribuições destes autores, foram apontados indícios de descontentamento dos mestrandos e doutorandos com o caráter repetitivo das aulas e dos conteúdos, o alto volume de material não relevante para as pesquisas em curso e a frágil articulação entre teoria e prática. Pesou, ainda, a persistência de relações autoritárias entre orientadores e orientandos, assim como a falta de comprometimento dos orientandos com as atividades e os prazos exigidos em uma pós-graduação *stricto sensu* (Minayo, 2019). Temos sinais que apontam barreiras em ambas as partes – orientadores/professores e orientandos/alunos – no que diz respeito à promoção de um ambiente mais aberto à escuta e ao acolhimento.

Com relação à produção científica no Brasil, foi realizada uma busca preliminar de teses e dissertações sobre o lúdico nos programas de pós-graduação em educação. Por meio da base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foram localizadas 101 teses e dissertações que têm o lúdico como tema central. Por outro lado, nenhum destes trabalhos teve a pós-graduação *stricto sensu* como campo empírico. Outra busca preliminar por artigos na base Scielo localizou 34 trabalhos considerando os mesmos critérios. Somente um artigo teve a pós-graduação *stricto sensu* como campo empírico.

Curiosamente, o lúdico na educação tem sido estudado por 40 grupos de pesquisa dedicados direta ou indiretamente ao tema, conforme levantamento realizado no Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sugere-se que há quantitativo relevante de pesquisadores dedicados a esse tema, indicando que o lúdico tem despertado interesse na comunidade acadêmica do campo da educação. Por outro lado, se considerarmos aquelas teses, dissertações e artigos levantados preliminarmente, inferimos que a atenção dos pesquisadores não tem sido direcionada para o ambiente da pós-graduação.

Concordando com Maia e Morgon (2020), defendemos que o lúdico propicia sentimento de segurança no espaço educacional e relação de confiança entre seus atores, com destaque para alunos e professores. Tal posicionamento pode ser mais bem compreendido na seguinte passagem:

O lúdico na escola propõe aulas abertas, maior liberdade aos alunos, mais confiança (oposta à adesão cega). Por não focar nos resultados, o lúdico como processo de ensino e aprendizagem dá aos alunos algo tão importante, mas tão raro dentro de uma educação escolar que tem de cumprir tabela: o lúdico dá aos estudantes tempo para que construam seus pensamentos. (Maia; Morgon, 2020, p. 40)

De um lado, temos a compreensão do lúdico como recurso de alta importância no contexto educacional, assim como temos autores que criticam a resistência da academia em debater esse tema no campo específico da pós-graduação. De outro lado, temos uma produção científica da educação que parece refutar o lúdico entre alunos adultos, mais especialmente na formação de pesquisadores tão cara aos cursos de mestrado e de doutorado.

Nos debates do Lupea, compreendemos que o lúdico propicia o surgimento da criação e do pensamento, pois ele é o repouso necessário para enriquecer o existir e o pensar. O lúdico é o que liga, transiciona e faz repousar para, em seguida, transformar. Na perspectiva educacional, parece ser ponto pacífico nosso desejo por alunos que “se abrem para perspectivas plurais que enriquecem suas referências, sua visão de mundo e suas proposições para os múltiplos desafios que nos cercam” (Maia; Miyata, 2020, p. 919).

Se o lúdico é tão potente, em que medida ele está presente na educação? Considerando o recorte aqui proposto, interessou-nos jogar luz sobre a pós-graduação *stricto sensu*, tendo-a como campo empírico do presente trabalho. Considerando, ainda, que as relações na pós-graduação *stricto sensu* são carregadas de sentimento humano (Minayo, 2019) por meio do relacionamento dinâmico e pessoal que é construído entre orientador e orientando (Nóbrega, 2018), perguntamo-nos, finalmente: como o lúdico tem estado presente no contexto brasileiro da pós-graduação *stricto sensu*?

## Referencial teórico

Partimos do conceito de *play* que Winnicott (1971/2005) e Huizinga (1944/1980) utilizam em suas respectivas obras. Na tradução brasileira da obra de Winnicott (1971/1975), *play* foi traduzido como brincar, enquanto na tradução brasileira da obra de Huizinga (1944/2000) foi traduzido como jogo. Nosso quadro teórico se apoia nestes dois autores, considerando demais obras que serão devidamente citadas no decorrer deste capítulo, acrescido das contribuições de Vigotski (1926/1999; 1930/2012a; 1934/2012b) que faz uso do termo imaginação, sendo esse outro termo importante para o presente trabalho.

Partimos da premissa de que o lúdico é uma manifestação própria do ser humano, sendo dependente das experiências e das relações que cada um de nós vivenciamos e construímos no decorrer de nossa existência. Trata-se do lúdico ontológico defendido por Huizinga (1944/1980) que detalharemos adiante. Por ora, advogamos a superação da visão superficial do lúdico como atividade de lazer circunscrita ao universo infantil, sendo essa uma compreensão fortemente presente no senso comum. No campo da educação, defendemos o lúdico como resultado de subjetividades, interações e experimentações que são mobilizadas e operadas, formando relações mais abertas e mais plurais entre os sujeitos.

A construção do nosso andaime teórico será iniciada por Winnicott e seu conceito de espaço potencial. À primeira vista, a obra deste autor parece focalizar os primeiros anos da infância, com especial olhar para a relação mãe-bebê e mãe-criança. Entretanto, uma leitura mais atenta aponta para um diálogo que a teoria winnicottiana estabelece entre os primeiros anos da infância e suas repercussões na vida do sujeito amadurecido. Deste modo, torna-se possível propor uma relação entre os fenômenos observados em crianças e o contexto da vida adulta.

Seja entre crianças ou entre adultos, falamos de seres humanos que têm ontologia unitária, isto é, cada um de nós se constitui por

meio do *self* a partir do momento em que tenhamos qualquer grau de organização psíquica (Winnicott, 1960/1983). O *self*, por sua vez, precisa se relacionar com o mundo externo e seus complexos elementos – ora acolhedores, ora áridos. Crianças e adultos lidam e negociam com o mundo externo cotidianamente. Essa relação muitas vezes pode ser extenuante e desafiadora. Um exemplo é o processo de ensino-aprendizagem. Estar em uma aula expositiva é propiciar a relação do aluno (*self*) com um novo conhecimento (mundo externo). Se feita de forma mecânica e autoritária, mais dificilmente o *self* se conectará com o que precisa ser aprendido.

Na perspectiva winnicottiana, as dificuldades do bebê e do adulto em lidarem com o mundo externo diferem nos seguintes aspectos: “Nos bebês, elas se devem à sua extrema imaturidade; nos psicóticos, ao fato de eles terem se extraviado em algum ponto do caminho que leva à maturidade” (Dias, 2003, p. 15). Sendo nosso recorte no sujeito adulto, interessa-nos o aprofundamento nos extraviados do *self* igualmente adulto, a fim de compreender como estes podem afetar as relações tecidas no universo da pós-graduação, conforme voltaremos adiante.

É preciso compreender que a maturidade é um processo que se inicia já nos primeiros anos da infância. O elemento central do amadurecimento está na relação do *self* com o mundo externo, ou, em outras palavras, na relação do mundo interno do sujeito com o meio que o cerca. Na infância, o amadurecimento se manifesta por meio da atenuação gradual da dependência absoluta do bebê com sua mãe. Neste contexto, Winnicott (1971/2005) advoga a importância de se construir um terceiro espaço intermediário entre o *self* e o mundo externo, atenuando tanto o rompimento desta dependência absoluta quanto os demais processos de rompimento que estarão presentes na trajetória de amadurecimento daquele sujeito.

Diante desse turbilhão de novidades, a criança precisará de recursos para dialogar e negociar mais facilmente com esse mundo externo que, muitas vezes, pode ser assustador. Será nesse contexto que Winnicott (1971/2005) advoga a construção de um espaço in-

termediário entre o *self* e o mundo externo, de forma que atue como uma espécie de ponte entre ambos. Temos, portanto, o conceito de espaço potencial que dependerá da “substância da ilusão, algo permitido para o bebê e que, na vida adulta, se liga à arte e à religião [...]” (Winnicott, 1971/2005, p. 04, tradução nossa).

Sendo o espaço potencial dependente da substância da ilusão, será por meio deste que o *self* conseguirá gerenciar medo, ansiedade e repulsa, sendo estes sentimentos comuns que emergem ao nos depararmos com um mundo externo intimidador. Na vida adulta, será por meio das ilusões que nos conectamos com os outros, formando agrupamentos sociais que se unem por meio de experiências ilusórias similares e compartilhadas (Voltolini, 2020, p. 04, tradução nossa).

O espaço potencial de sujeitos mais amadurecidos se diferencia pela apropriação dos diversos símbolos, valores e vivências que são cumulativamente absorvidos e integrados por meio das interações sociais. Por esse motivo, Winnicott (1971/2005, 1963/2007b) recorre ao termo experiência cultural para designar a criação do espaço potencial no sujeito mais amadurecido. Compreende-se que espaço potencial é experiência cultural, com a diferença de que o segundo se aplica a sujeitos que já estabelecem relações sociais, mesmo que seja em estágio inicial e para além da relação com a mãe.

Para Winnicott (1971/2005), cultura é tradição herdada, isto é, “algo que seja um recurso comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos extrair se tivermos lugar para guardar o que encontramos (Winnicott, 1971/2005, p. 133, tradução nossa). Compreendendo que o ser humano, mesmo amadurecido, continuará a estabelecer relações entre o *self* e o mundo externo, o espaço potencial (ou experiência cultural) será formado no sujeito amadurecido a partir daquilo que foi vivido, sentido e internalizado.

Sujeitos amadurecidos simbolizam, isto é, têm a capacidade de criar representações subjetivas sobre coisas reais, de forma que o sujeito consiga diferenciar o que é realidade e o que é fantasia. Para Winnicott (1960/2007a, p. 161, tradução nossa), “o símbolo é a

lacuna entre o objetivo subjetivo e o objeto que é objetivamente percebido” ou, ainda, “o simbolismo pode ser corretamente estudado somente no processo de crescimento de um indivíduo, e que, na melhor das hipóteses, possui um significado variável” (Winnicott, 1971/2005, p. 08, tradução nossa).

Se formamos espaço potencial, permitimos que o lúdico se manifeste nas várias esferas da vida do sujeito. Se o lúdico se manifesta, conseguimos brincar. Winnicott relaciona o brincar com manipulação de objetos, com prazer, com interesse e com satisfação, além de propiciar sentimentos de segurança e bem-estar (Winnicott, 1945/2012). O brincar propicia a imersão do sujeito em um espaço-tempo de fruição e de regozijo, pois o brincar “é universal e está no âmbito da saúde: o brincar facilita o amadurecimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz para relações de grupo; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia” (Winnicott, 1971/2005, p. 56, tradução nossa).

Destacamos a relação que Winnicott estabelece entre brincar e saúde, compreendendo tanto a saúde física quanto a saúde psíquica. Será no brincar que o sujeito se comunica com mais fluidez e expressa sentimentos e pensamentos com mais facilidade, além de promover conexões de ideias cada vez mais ricas por meio de um estado de relaxamento (Winnicott, 1971/2005). Ao mesmo tempo, o brincar deve ser fruto de um acordo estabelecido entre os participantes. Assim como crianças brincam mais espontaneamente com pessoas igualmente abertas e dispostas para isto (Winnicott, 1968/1996), as mesmas condições se aplicam a sujeitos amadurecidos. Para se constituir como ato genuinamente prazeroso e significativo, o sujeito precisa ficar atento não apenas ao seu próprio prazer, mas também ao prazer de quem brinca com ele. Se não houver mutualidade nem compartilhamento, não haverá fruição nem significado no brincar.

Dando seguimento à construção do referencial teórico, trazemos o *play* de Huizinga para este diálogo. Apoiado na perspectiva da filosofia sócio-histórica (Silva, 2018), Huizinga desenvolve boa parte de suas contribuições por meio de ilustrações, de personagens

e de passagens históricas, tendo religião, artes, política e economia como alguns desses panos de fundo. Se a tradução brasileira da obra de Winnicott cunhou o termo brincar, na tradução da obra de Huizinga temos o jogo como conceito central (1944/2000) e também os termos *lúdico* e *juego* na tradução espanhola (1933/2014). Independentemente do termo utilizado nas traduções, vamos nos ater ao conceito de jogo proposto pela tradução brasileira.

A primeira e fundamental contribuição de Huizinga é a compreensão do jogo (ou lúdico) como algo anterior à noção de cultura. Logo, o jogo não é um tipo de manifestação cultural, mas, sim, uma característica que compõe a noção de cultura. Nesta proposta filosófica, o jogo se manifesta *a priori*, a partir da compreensão de que todos os animais jogam (ou brincam) e, ontogeneticamente, todos os bebês também brincam (Huizinga, 1933/2014). Podemos inferir que o jogo é parte constituinte da condição humana. O jogo se manifesta livremente e por si só. O jogo é ontológico.

Se é o jogo (ou lúdico) que propicia a formação da cultura, esta, por sua vez, se sustenta nos três seguintes pilares: linguagem, mito e rito. A linguagem compreende os artefatos verbais e não-verbais pelos quais nos comunicamos, aprendemos, nomeamos coisas e fixamos ideias. O mito compreende crenças, entes e sujeitos que fundamentam nossa conexão com o divino para formular explicações sobre os fenômenos. O rito é a sacralidade em torno dos atos caros ao homem, de forma que estes se legitimem e se mantenham através dos tempos (Huizinga, 1933/2014).

Para Huizinga (1944/1980, p. 03-04, tradução nossa), o jogo “confirma, continuamente, a natureza supralógica da situação humana”. Em outras palavras, para além da austeridade da lógica intelectual, muitas vezes de caráter enciclopédico, o sujeito precisa viver com prazer e encantamento. Compreendemos prazer como algo que emerge do campo da imaginação, em pensamento próximo ao brincar de Winnicott, isto é, de que brincar e jogar – ambos no campo do lúdico – propiciam saúde física e saúde psíquica. Será por meio do prazer que criamos, avançamos e transformamos.

Podemos, ainda, trazer Piaget (1953-1954/2014, p. 43) para este debate. Este autor propõe uma discussão sobre a relação entre inteligência e afetividade, compreendendo que uma não funciona sem a outra, de forma que a afetividade seja entendida como “fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas”. Ele ilustra a inteligência como o motor de um carro e a afetividade como o combustível necessário para ligar esse motor. O combustível é necessário para fazê-lo funcionar, mas não consegue modificar a construção de sua engrenagem.

Voltando a Huizinga (1944/1980; 1933/2014), o jogo tem linguagem própria, isto é, seus códigos comunicacionais e ideológicos. O jogo se apoia em mitos, por meio de arquétipos tão diversos como o herói, o sábio, o onipresente, o forte, o belo, o inteligente e tantos outros. O jogo se organiza com ritos, cujas regras precisam estar claras para garantir a sacralidade daquele círculo mágico. Em conclusão, temos a formação deste círculo mágico cujos participantes jogam por meio de linguagem, mitos e ritos próprios. São esses elementos – linguagem, mito e rito – que constituem as regras do jogo. Se o jogo tem regras, o jogo é sério. Ao mesmo tempo, o jogo é prazeroso. Infere-se, portanto, que seriedade e prazer não são antagônicos.

Por fim, temos as contribuições de Vigotski a partir do conceito de imaginação. Em sua perspectiva, a imaginação é uma cognição sensível capaz de reproduzir impressões sensoriais (Fróis, 2012, p. 14). Trata-se de uma característica humana altamente diferenciada que nos permite elaborar pensamentos e imagens sofisticadas a partir da nossa interação com o mundo externo. Em outras palavras, “a imaginação elabora sempre a partir dos materiais captados da realidade” (Vigotski, 1930/2012a, p. 32), assim como “toda emoção se serve da imaginação e se reflete numa série de representações e imagens fantásticas, que fazem as vezes de uma segunda expressão” (Vigotski, 1926/1999, p. 264).

Assim como Winnicott destaca o papel da experiência cultural e Huizinga destaca os papéis da linguagem, do mito e do rito, Vigotski (1930/2012a, p. 32) destaca o papel da experiência acumulada

como matéria-prima para a imaginação. Para o autor, quanto mais variada e mais rica for essa experiência, mais sofisticadas serão as construções da fantasia do sujeito. Este processo foi assim explicado:

Estes produtos da imaginação atravessaram uma história muito longa [...]. É possível dizer que no curso do seu desenvolvimento eles descreveram um ciclo. Os elementos a partir dos quais foram construídos foram tomados pelo homem da realidade e dentro dele, no seu pensamento, foram sujeitos a um trabalho de reconstrução, transformando-se em produtos da imaginação. Por fim, ao serem materializados, voltaram outra vez à realidade, mas voltaram com uma nova força ativa, transformadora dessa realidade. Este é o ciclo completo da atividade criativa. (Vigotski, 1930/2012a, p. 41)

Para que consigamos avançar no conhecimento, é preciso imaginar. Progredimos por meio e por causa da imaginação, pois assim como em um jogo de cartas, é preciso embaralhar inicialmente para depois recombinar e reinterpretar aqueles elementos trazidos do mundo externo. O que seria a pesquisa científica se não tivéssemos as ações do questionamento e do tensionamento como nossos combustíveis? Pesquisar é desequilibrar para enxergar algo que ainda não se enxergou, ou para enxergar a partir de um ângulo inusitado. Sem imaginação, não seria possível promover essa integração entre pensamento e sentimento ou entre intelecto e emoção (Vigotski, 1930/2012a).

Se a imaginação for negada ao adulto, negam-se o pensamento criativo e a atitude questionadora. A interdição da imaginação na vida adulta se torna um peso existencial que embaça a fluidez do pensamento flexível tão caro ao sujeito amadurecido que acumula conhecimento e experiência. Em ambientes sérios, no sentido da predominância da austeridade e da circunspeção, nega-se ao adulto o direito à imaginação. Neste cenário, como exigir deste adulto a fluência da potência criadora?

Por um lado, ser criativo é algo socialmente consensado como característica desejável. Por outro lado, o campo do lúdico até aqui explicado – compreendendo o brincar de Winnicott, o jogo de Huizinga e a imaginação de Vigotski – ainda parece ser um tabu na academia. Afinal, imaginar é um ato que envergonha o adulto, ao ponto de ele se permitir fazê-lo apenas secretamente, longe dos olhos condenadores dos outros adultos (Vigotski, 1926/1999). Adultos aceitam crianças que sejam lúdicas. Mas adultos não admitem adultos que sejam lúdicos.

## **Metodologia**

Esta pesquisa é de cunho qualitativo e se sustenta nos seguintes três procedimentos: A) pesquisa bibliográfica; B) análise documental do Parecer nº 977/65 – Parecer Sucupira (Brasil, 1965/2005); C) análise documental do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020 (Capes, 2010). Nos procedimentos B e C, a análise dos dados foi inspirada na técnica da análise temática de conteúdo de Bardin (1977/2016). Seguimos, ainda, a perspectiva de Ivenicki e Canen (2014) sobre a importância de triangular a pesquisa, a fim de “assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão” (Ivenicki; Canen, 2014, p. 29).

Na pesquisa bibliográfica, o objetivo foi compor um quadro sintético-analítico da produção científica brasileira sobre o lúdico na Educação, no período de 2016 a 2020. Foram realizadas buscas por teses, dissertações, artigos e trabalhos nas seguintes bases de dados: i) Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); ii) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); iii) Scielo; iv) Periódicos Capes; v) Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Excepcionalmente, as buscas nos Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd cobriram o período de 2015 a 2019.

Na análise documental do Parecer nº 977/65 – Parecer Sucupira, o objetivo foi localizar e interpretar possíveis representações do lúdico neste documento. O Parecer Sucupira foi responsável por sistematizar o sistema da pós-graduação *stricto sensu* brasileira como a conhecemos até hoje. Os cursos de mestrado e doutorado foram organizados por áreas de concentração, assim como nas seguintes duas etapas: i) aulas e seminários com verificação de aproveitamento; ii) pesquisa de um tópico especial daquela área de concentração, para fins de produção de tese (doutorado) ou dissertação (mestrado) como resultado desta pesquisa. Temos, portanto, o documento que normatizou e definiu tanto os objetivos quanto a estrutura da pós-graduação no país (Ortega; Brandão, 2020).

Na análise documental do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020, o objetivo também foi localizar e interpretar possíveis representações do lúdico neste documento. Considerado o documento norteador da pós-graduação no Brasil, o PNPG “é uma matéria de política de governo [...] de responsabilidade do MEC e de cuja estrutura a CAPES integra [...]”, cujo escopo é “virtualmente todo o conjunto do sistema nacional de pós-graduação [...], abrangendo as instituições federais de ensino superior (IFES), bem como as públicas estaduais e municipais, além das privadas, confessionais e comunitárias” (Barreto; Domingues, 2012, p. 18).

## Resultados

Na pesquisa bibliográfica, foram obtidos os seguintes resultados:

- 297 dissertações e 35 teses defendidas em programas de pós-graduação cujo tema foi lúdico na educação, totalizando 332 trabalhos;
- 102 artigos cujo tema foi o lúdico na educação;
- 12 trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd.

Entre as 332 teses e dissertações, observou-se o protagonismo do Ensino Fundamental (143; 43,07%), do Ensino Médio (57; 17,17%) e do Ensino Infantil (50; 15,06%) como os três campos

empíricos mais favorecidos nas pesquisas educacionais sobre o lúdico. Na sequência, temos o ensino superior/graduação (24; 7,23%), a educação básica/educação especial (14; 4,22%), os espaços não-escolares (11; 3,31%), as pesquisas de cunho teórico (8; 2,41%) e a educação básica/ensino médio-técnico (5; 1,51%). Temos, ainda, demais estudos que combinam dois campos empíricos simultaneamente, com representatividade menor que 1%. Somente uma dissertação teve o ensino superior/pós-graduação *stricto sensu* como campo empírico, porém combinado com o campo empírico do ensino superior/graduação.

Entre os 102 artigos, observou-se a repetição da tendência observada nas teses e dissertações, isto é, novamente vemos o protagonismo do ensino fundamental (29; 27%), do ensino médio (16; 16%), do ensino infantil (14; 14%) e do ensino superior/graduação (11; 11%), como os quatro campos empíricos mais favorecidos nas pesquisas educacionais sobre o lúdico. Temos, ainda, demais estudos cujos campos empíricos têm menor representatividade. Somente um artigo teve o ensino superior/pós-graduação *stricto sensu* como campo empírico.

Entre os 12 trabalhos apresentados nas Reuniões Nacionais da ANPEd, observou-se o protagonismo do ensino infantil (7; 59%) e do ensino fundamental (2; 17%) como os dois campos empíricos mais favorecidos nas pesquisas educacionais sobre o lúdico. Um trabalho (1; 8%) combinou os campos do Ensino Fundamental e do ensino médio, um trabalho (1; 8%) foi realizado em espaço não-escolar e um trabalho (1; 8%) foi de cunho teórico. Nenhum trabalho teve o ensino superior/pós-graduação *stricto sensu* como campo empírico.

Na análise documental do Parecer nº 977/65 – Parecer Sucupira, a partir da técnica da análise temática de conteúdo de Bardin (1977/2016), foram localizadas as seguintes categorias com suas respectivas incidências e porcentagens:

- Criatividade (8 / 25,82%);
- Desenvolvimento do saber (7 / 22,59%);
- Livre investigação científica (6 / 19,37%);

- Flexibilização (3 / 9,67%);
- Inovação (2 / 6,45%)
- Autonomia (1 / 3,22%);
- Participação ativa do aluno (1 / 3,22%);
- Multidisciplinaridade (1 / 3,22%);
- Juízo crítico (1 / 3,22%);
- Cultura humanística (1 / 3,22%).

Na análise documental do VI Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) / 2011-2020, a partir da técnica da análise temática de conteúdo de Bardin (1977/2016), foram localizadas as seguintes categorias com suas respectivas incidências e porcentagens:

- Multi/Interdisciplinaridade (70 / 39,33%);
- Diversidade (19 / 10,67%);
- Flexibilização (10 / 5,62%);
- Articulação de saberes (9 / 5,06%)
- Inclusão (8 / 4,49%);
- Democracia (8 / 4,49%);
- Experiência (8 / 4,49%);
- Solidariedade (7 / 3,93%);
- Inovação (6 / 3,37%);
- Cultura humanística (4 / 2,25%);
- Acolhimento (4 / 2,25%);
- Aprendizagem (4 / 2,25%);
- Experimentação (4 / 2,25%);
- Juízo crítico (3 / 1,69%);
- Originalidade (3 / 1,69%);
- Desafio intelectual (3 / 1,69%);
- Autonomia (2 / 1,12%);
- Pensamento (2 / 1,12%);
- Criatividade (1 / 0,56%);
- Construção social (1 / 0,56%);
- Participação ativa do aluno (1 / 0,56%);
- Desenvolvimento do saber (1 / 0,56%).

## Discussão

A partir dos dados que emergiram nos três procedimentos apresentados, observa-se um curioso paradoxo. Por um lado, a pesquisa bibliográfica sinaliza o apagamento da pós-graduação *stricto sensu* nos trabalhos sobre o lúdico na educação. Por essa razão, é necessário destacar o trabalho de Mineiro e D’Ávila (2019) como o único artigo localizado em nossas buscas como aquele que se dedicou a esse recorte no período de 2016 a 2020. Neste trabalho, as autoras investigaram as perspectivas sobre ludicidade entre alunos pós-graduandos em educação.

Com relação aos documentos oficiais analisados, tanto o Parecer nº 977/65 quanto o VI PNPG 2011-2020 revelaram categorias que dialogam com o lúdico na perspectiva teórica defendida neste trabalho. Destacamos, por exemplo, as categorias “flexibilização”, “criatividade”, “multi/interdisciplinaridade” e “livre investigação científica”. Ao mesmo tempo, no teor geral destes documentos ainda parece predominar a abordagem mais austera sobre a pós-graduação, com maior peso para uma visão mais racionalizada e mais técnica.

Será difícil refutar a severidade e a circunspecção que ainda parecem caracterizar o universo da academia. Reconhecer essa rigidez será um importante primeiro movimento para que a pós-graduação, tal como a conhecemos, seja problematizada e debatida. A entidade da academia, assim como qualquer sistema, precisa de regras para funcionar apropriadamente. Temos um círculo mágico que, pela natureza do seu jogo, exige alto grau de intelectualização e complexas relações interpessoais e interinstitucionais que são cada vez mais plurais. Temos uma orquestra cuja regência é árdua e intrincada.

O fazer científico se construiu através de séculos de história. Reconhecendo a tradição herdada, será preciso questioná-la para que compreendamos os necessários movimentos de ruptura que levarão ao avanço do conhecimento. O novo se desenha a partir de algo existente, pois somos produtos de atos, pensamentos e comportamentos experienciados. O risco está em concordar e perpetuar

este passado passivamente, o que significará nossa condenação à reprodução. No contexto da academia, as relações excessivamente hierarquizadas não fazem mais sentido, assim como a postura excessivamente subserviente do aluno também pouco contribui à evolução do pensar/fazer pesquisa.

No círculo mágico da academia, o jogo acadêmico tem sido convidado a repensar suas regras. Novas gerações de pesquisadores têm questionado suas linguagens, seus mitos e seus ritos. O crescimento da política de inclusão nas universidades tem promovido o acesso à pesquisa para públicos mais diversos, somando olhares plurais sobre o mundo externo. Será preciso acolher as novas linguagens trazidas por esses atores múltiplos, pois novos mitos e ritos serão integrados àqueles tradicionalmente herdados. A multiplicidade de vozes e de visões permitirá que a sociedade enxergue para além do que foi estabelecido como norma. Teremos leituras em ângulos diferenciados e o fortalecimento da luta por um mundo mais justo. Na medida em que demandas plurais se unem, mais conseguiremos olhar para o outro com menos estranhamento e mais empatia. Conseguiremos ser mais lúdicos.

À luz dos referenciais teóricos e dos resultados deste trabalho, ousamos advogar uma nova pós-graduação lúdica. Na perspectiva do lúdico ontológico, compreendemos que a academia precisa se abrir para a pavimentação de um corpo epistemológico-metodológico mais humanizado, no qual os atores acadêmicos consigam verdadeiramente assumir a livre investigação científica, o pensamento flexível, a solidariedade e a multi/interdisciplinaridade presentes nos documentos oficiais.

Neste sentido, ousamos novamente ao compor uma tríade que sustentará a presente proposição de uma pós-graduação lúdica. Da união dos aportes teóricos de Winnicott, Huizinga e Vigotski, a tríade da pós-graduação lúdica se forma a partir dos pilares da **confiança** (ambiente suficientemente bom), da **colaboração** (linguagem, mito e rito) e da **liberdade** (espaço potencial e imaginação).

A **confiança** estará, em boa parte, fundamentada na relação orientador-orientando, sendo esta “a face mais concreta dos programas de pós-graduação”, pois será “do trabalho deles que resultam as pesquisas” (Nóbrega, 2018, p. 1056). No papel de pesquisador mais experiente e com maior domínio do círculo mágico da academia, o orientador precisa guiar o pesquisador em formação, isto é, seu orientando. Se a psicanálise winnicottiana explica a importância do espaço potencial para que a criança se adapte ao mundo externo, o orientando também precisa se adaptar ao ambiente da pós-graduação *stricto sensu* a fim de dominar gradualmente sua linguagem, seus mitos e seus ritos.

Se considerarmos que “a orientação suscita uma relação próxima e hierarquizada entre os envolvidos, criando solo fértil para a geração de conflitos” (Nóbrega, 2018, p. 1060), o pilar da confiança será o fiel da balança. Para além do rigor científico e das inúmeras regras da academia, é preciso ressaltar que a pesquisa é feita por seres humanos. O convívio entre orientador e orientado será permeado por dilemas, conflitos e dúvidas que são próprias da dinâmica relacional entre esses atores. Sem diálogo nem negociação, essa relação será deslúdica.

O pilar da **colaboração** dialoga diretamente com a multi/interdisciplinaridade tão presente no texto do VI PNPG/2011-2020. Colaborar pressupõe reconhecer e respeitar acordos razoavelmente consensados entre os participantes do círculo mágico. A pós-graduação *stricto sensu*, neste sentido, se constitui de pesquisadores que estão espalhados em diversos campos do conhecimento e diversas instituições. Temos um complexo sistema no qual existem códigos e acordos que regulam a convivência entre seus membros. A pluralidade de epistemologias, metodologias e particularidades político-institucionais deve ser cuidadosamente estudada.

Resgatando a perspectiva de Huizinga, a integração da linguagem, dos mitos e dos ritos dão corpo às regras do jogo. Será por meio destas regras que as relações de troca e de solidariedade entre os diversos círculos mágicos pode ser facilitada. Para colaborar, será

necessário se apropriar dos acordos que regem as subjetividades e os atos que orientam os jogadores. No texto do VI PNP/2011-2020, a Capes (2010, p. 295-296) destaca a importância de se atentar ao “concurso de variadas metodologias e conceitos disciplinares para o enfrentamento dos diferentes problemas, as quais deverão aproximar-se e interagir, compartilhando métodos e processos”.

A pós-graduação idealizada pela Capes defende o fortalecimento de uma rede de solidariedade entre os diferentes campos do conhecimento e as instituições, de forma que se construa uma rede de colaboração entre os pesquisadores. Por consequência, fomentam-se a pluralidade e a diversidade na pesquisa, com múltiplas subjetividades e leituras de mundo que compartilharão suas linguagens, seus mitos e seus ritos. Novamente, teremos uma academia mais acolhedora, mais aberta à escuta e, portanto, mais lúdica. Na riqueza da colaboração, o círculo mágico da academia respeita suas regras, mas abre espaço para que seus jogadores consigam fruir aquele jogo.

Finalmente, a **liberdade** nos convida a superar antagonismos e a encorajar o trânsito de sujeitos, saberes e práticas advindas dos diferentes campos do conhecimento. Será a partir da imaginação e da experiência cultural que conseguiremos fortalecer a livre investigação científica, favorecendo a autonomia e superando preconceitos. Será na liberdade que afastaremos o medo de dialogar com o contraditório e com o desconhecido.

Se é por meio da imaginação que avançamos no conhecimento, inferimos que a imaginação se manifesta quando há o sujeito emancipado, isto é, o sujeito que imagina porque se reconhece autônomo para viver suas experiências. Ser livre para pensar propicia capacidade combinatória e materialização dos produtos da imaginação (Vigotski, 1930/2012a). Aqui, podemos estabelecer relações com os ideais de livre investigação científica, de flexibilização e de articulação de saberes presentes no Parecer Sucupira e no VI PNP/2011-2020.

Vigotski (1930/2012a) já havia observado que as descobertas científicas são frutos do pensamento imaginativo, de forma que o novo se manifeste a partir do que o antecedeu. Winnicott

(1971/2005, 1963/2007b) destacou que a experiência cultural é especialmente cara ao sujeito adulto. A partir destas perspectivas, inferimos que imaginação e experiência cultural provêm da autonomia do sujeito para viver o mais livremente possível. Para sermos livres no pensamento, é preciso afastar olhares preconceituosos e permitir que a diversidade do mundo externo seja nossa matéria-prima para construir uma academia cada vez mais criativa e acolhedora.

## **Considerações finais**

A tradição acadêmica tem sido construída por meio do rigor científico e das regras que legitimam e disciplinam sua práxis e seu pensamento. Ao mesmo tempo, parece pesar a imagem de circunspeção que se ergueu em torno da academia. Teria essa circunspeção o papel de referendar a seriedade do fazer científico? Se a ciência é séria, o lúdico não caberia neste espaço por não ser igualmente sério? Na perspectiva de Huizinga (1944/1980), o lúdico é sério porque é ele que nos constitui e nos diferencia. Imaginamos, criamos e avançamos porque somos lúdicos, porque jogamos e porque imaginamos.

Pensar em uma pós-graduação lúdica implica considerar o lúdico em seu sentido ontológico e como mobilizador de potências diversas. Se refundarmos o conceito de lúdico, da forma que defendemos aqui, ampliaremos seu significado para além da clássica abordagem infantil. Se o termo criatividade é socialmente aceito e festejado, por que o lúdico não tem o mesmo prestígio social? Talvez o lúdico ainda esteja circunscrito à ideia de um recurso escapista ou à ideia de algo permitido somente para crianças e jovens – pois não seria sério.

Repensemos o lúdico a partir de seu caráter ontológico, permitindo que a pós-graduação seja mais inclusiva, mais acolhedora e mais receptiva à diversidade. Aspira-se por uma comunidade científica mais ciente e mais sensível de suas próprias subjetividades e, portanto, mais sabedora das suas potencialidades. Reconheçamos que o ato científico se articula em torno da imaginação e da liberdade de pensamento, sendo estas tão próprias do ato lúdico perante a vida.

Por fim, defendemos uma pós-graduação mais acolhedora, mais diversa, mais flexível, mais solidária, mais aberta à imaginação e mais dialógica com a sociedade. Defendemos, portanto, uma pós-graduação cada vez mais lúdica.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** (1977). São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Francisco César de Sá; DOMINGUES, Ivan. O PNPg 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 17-53, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/45Q69Vg>. Acesso em: 16 abr. 2021.

BRASIL. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965 (1965). **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 30, p. 162-173, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/48clQaV>. Acesso em: 01 ago. 2021.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. **VI Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2011-2020 – Vol. I**. Brasília: CAPES, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3PhVHyH>. Acesso em: 16 abr. 2021.

FLEITH, Denise S. The role of creativity in graduate education according to students and professors. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 36, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ZeGAuA>. Acesso em: 22 abr. 2021.

FRÓIS, João Pedro. Introdução à obra. FRÓIS, João Pedro. **Imaginação e Criatividade na Infância. Ensaio de Psicologia** (1930). Lisboa, Diná-livro, 2012.

HUIZINGA, Johan. Acerca de los limites entre lo lúdico y lo serio en la cultura (1933). In: HUIZINGA, Johan. **De lo lúdico y lo serio**. Madri: Casimiro, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens - a study of the play-element in culture** (1944). Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens** (1944). São Paulo: Perspectiva, 2000.

IVENICKI, Ana; CANEN, Alberto G. **Metodologia da pesquisa – rompendo fronteiras curriculares**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2016.

MAIA, Maria Vitoria Campos Mamede; MIYATA, Edson. “Diversidade Cultural e Criatividade”: debatendo seu espaço no currículo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. Especial, p. 909-922, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rdJ6og>. Acesso em: 08 abr. 2021.

MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; MORGON, M. T. Imaginação e criatividade na escola: o lúdico como possibilidade. *In*: MAIA, Maria Vitória Campos Mamede; VIEIRA, Camila Nagem Marques. **O brincar na prática docente – Volume 1**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 10, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3rc1LAO>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MINEIRO, Márcia; D’ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa** [online], v. 45, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3ZhjjYU>. Acesso em: 16 jul. 2021.

NÓBREGA, Maria Helena da. Orientandos e orientadores no século XXI: desafios da pós-graduação. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1055-1076, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ZoJkFJ>. Acesso em: 21 abr. 2021.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/48B6tsy>. Acesso em: 28 abr. 2021.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de; ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano de. Criatividade na pós-graduação stricto sensu: uma presença possível e necessária. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 23, n.

52, p. 53-75, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3r66lke>. Acesso em: 09 abr. 2020.

ORTEGA, Fabio Silva; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A história da pós-graduação no Brasil e a construção do espaço acadêmico científico da educação. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 23, n. 39, p. 249-269, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3PkUUNH>. Acesso em: 09 abr. 2021.

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança** (1953-1954). Rio de Janeiro: Wak, 2014.

SILVA, Claudionor Renato. Johan Huizinga e o conceito de lúdico: contribuição da filosofia para a literatura infantil matemática. **Educación**, v. XXVII, n. 52, p. 140-159, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3ED73IH>. Acesso em: 14 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia (1930). Lisboa, Dinalivro, 2012a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte** (1926). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Thought and language** (1934). Massachusetts, MIT Press, 2012b.

WINNICOTT, Donald Woods. (1960). **O Ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

WINNICOTT, Donald Woods. A link between paediatrics and child psychology: clinical observations (1968). *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **Thinking about children**. Massachusetts: Merloyd Lawrence, 1996.

WINNICOTT, Donald Woods. Communicating and not communicating leading to a study of certain opposites (1963). *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **The maturational processes and the facilitating environment – studies in the theory of emotional development**. Londres: Karnac, 2007b.

WINNICOTT, Donald Woods. Counter-transference (1960). *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **The maturational processes and the facilitating environment – studies in the theory of emotional development**. Londres: Karnac, 2007a.

WINNICOTT, Donald Woods. Home again - A broadcast talk to parents (1945). *In*: WINNICOTT, Donald Woods. **Deprivation and delinquency**. Londres: Routledge, 2012.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar & a realidade** (1971). Rio de Janeiro: Imago, 1975a.

WINNICOTT, Donald Woods. **Playing and reality** (1971). Londres: Routledge Classics, 2005.



<b>Título</b>	Desafios para uma Formação Integral: contribuições da Psicologia da Educação
<b>Organizadoras</b>	Maria Eliza Mattosinho Bernardes Maria de Fátima Cardoso Gomes Viviane Potenza Guimarães Pinheiro
<b>Assistência Editorial</b>	Andressa Marques Taís Rodrigues
<b>Capa e Projeto Gráfico</b>	Leticia Nishara
<b>Preparação</b>	Gabriela Negri
<b>Revisão</b>	Marcia Santos
<b>Formato</b>	14x21
<b>Número de Páginas</b>	308
<b>Tipografia</b>	Adobe Garamond Pro
<b>Papel</b>	Alta Alvura Alcalino 75g/m <sup>2</sup>
<b>1ª Edição</b>	Outubro de 2023

---

Caro Leitor,  
Esperamos que esta obra tenha  
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

---

## Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



### Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



### Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



### Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.



### Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

[livros@pacoeditorial.com.br](mailto:livros@pacoeditorial.com.br)

11 4521-6315

 11 95394-0872

[www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/](http://www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/)

**Todo mês novas chamadas são abertas:**

[www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/](http://www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/)

---

Conheça outros títulos em  
[www.pacolivros.com.br](http://www.pacolivros.com.br)

---

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658  
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21  
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100