

# Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey

## *Theory of Subjectivity and education: interview with Fernando González Rey*

Fernando González Rey<sup>1</sup>  
Daniel Magalhães Goulart<sup>2</sup>

---

### RESUMO

Esta entrevista aborda o tema da educação, tendo como fio condutor a formação e a trajetória intelectual do autor da Teoria da Subjetividade em uma abordagem cultural-histórica, Fernando González Rey. Mais que uma entrevista convencional, tratou-se de um diálogo, que aborda a riqueza e a densidade do pensamento vivo do autor. Por meio de sua perspectiva da subjetividade, a educação encontra-se permanentemente articulada à geração de relações e espaços sociais voltados ao desenvolvimento subjetivo. Indivíduos, grupos sociais e instituições articulam-se complexamente na organização dos processos educativos, que se encontram, por um lado, indissociados da história e da cultura e, por outro, voltados para a construção do porvir.

**Palavras-chave:** Subjetividade. Educação. Psicologia Soviética. Psicologia cultural-histórica.

### ABSTRACT

This interview addresses the topic of education, having as a guiding line the professional and the intellectual trajectory of the author of the Theory of Subjectivity from a cultural-historical approach, Fernando González Rey. More than a conventional interview, it was a dialogue, which emphasizes the richness and density of the author's living thought. Through his perspective of subjectivity, education is permanently linked to the generation of social relations and spaces geared towards subjective development. Individuals, social groups and institutions are articulated in the organization of educational processes, which are, on the one hand, never detached from history and culture and, on the other hand, aimed at building the future.

**Keywords:** Subjectivity. Education. Soviet Psychology. Cultural-historical psychology.

---

### Introdução

Esta entrevista aborda o tema da educação, tendo como fio condutor a formação e a trajetória intelectual do autor da Teoria da Subjetividade em uma abordagem cultural-histórica, Fernando González Rey. Trata-se de um

---

<sup>1</sup> Psicólogo, Doutor em Psicologia e em Ciências. Professor Titular da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília (1949-2019).

<sup>2</sup> Psicólogo, Doutor em Educação. Professor Titular da Faculdade de Ciências da Educação e Saúde do Centro Universitário de Brasília. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro Universitário de Brasília. E-mail: [danielgoulartbr@gmail.com](mailto:danielgoulartbr@gmail.com)

material que expressa a riqueza e a densidade do pensamento do autor, que, ao longo de sua existência, buscou permanentemente gerar novas ideias e construir reflexões que pudessem contribuir simultaneamente com a pesquisa e a prática profissional, sobretudo, nos campos da psicologia, da educação e da saúde.

Fernando González Rey (1949-2019) foi um psicólogo cubano, que realizou parte de seus estudos na antiga União Soviética (Doutorado em Psicologia, 1979; Doutorado em Ciências, 1987). Desde 1995, residia no Brasil, ao lado de sua parceira acadêmica e de vida, Albertina Mitjás Martínez. Ao longo de sua trajetória, lecionou em mais de 30 universidades em diferentes países do mundo, publicou mais de 30 livros e mais de outras duas centenas de trabalhos entre artigos científicos e capítulos de livro.

Do ponto de vista teórico, González Rey foi especialmente inspirado pelas obras de L. Vygotsky, S. Rubinstein, L. Bozhovich e V. Chudnovski, sobretudo, em relação ao seu foco inicial no tema da personalidade em uma abordagem cultural-histórica (GONZÁLEZ REY, 2013, 2017; GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ; GOULART, 2019). Crítico da supervalorização do conceito de atividade na psicologia soviética (GONZÁLEZ REY, 2014, 2016), avançou no conceito de comunicação, em diálogo com B. Lomov, de modo a construir uma ponte entre seus trabalhos sobre o tema da personalidade e a psicologia social (GONZÁLEZ REY, 1995).

Em seu continente natal, González Rey foi um participante ativo do movimento da psicologia social crítica latino-americana nas décadas de 1980 e 1990, tendo trabalhado ao lado de outras figuras proeminentes no campo, como I. Martin-Baró, M. Montero, S. Lane, J. M. Salazar e B. Jiménez (GONZÁLEZ REY; MITJÁS MARTÍNEZ, 2013; MONTERO, 1994). Por sua contribuição a esse contexto e à psicologia em geral, foi laureado como Prêmio Interamericano de Psicologia em 1991.

Em 1997, González Rey inaugura um novo momento em seu trabalho com o livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (GONZÁLEZ REY, 1997), no qual se aprofundou nos desdobramentos de seu trabalho até então para propor a teoria da subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, ao

mesmo tempo que construiu as bases epistemológicas e metodológicas que sustentavam essa abordagem. Suas linhas de pesquisa foram se expandindo desde então, assim como seu diálogo com outras perspectivas filosóficas e teóricas, com destaque para a Fenomenologia, a Teoria das Representações Sociais, a Psicanálise e o Construcionismo Social (GONZÁLEZ REY, 2003, 2005, 2017, 2019). Nas duas últimas décadas, seu foco de produção se concentrou no desenvolvimento de sua teoria, bem como em seus desdobramentos epistemológicos e metodológicos para diferentes campos, como a educação, a saúde, a psicoterapia e a psicologia comunitária.

Esta entrevista foi realizada no dia 30 de janeiro de 2019 – menos de dois meses antes de seu falecimento. Mais do que uma entrevista convencional, centrada no esquema pergunta-resposta, tratou-se de um diálogo, a partir do qual o vigor de suas ideias e o entusiasmo com que as apresentou podem ser vistos como expressões de um pensamento vivo e de uma obra que jamais deixou de se desafiar e se transformar. Como autor, educador e ser humano, González Rey segue sendo um exemplo de força, potência criativa, generosidade e paixão pela vida. Que seu legado siga gerando frutos e inspirando novos caminhos do porvir.

## Entrevista

**Daniel Goulart (DG):** Tendo em vista o tema deste Dossiê, “Teoria da subjetividade e seus desdobramentos para a Educação”, gostaria que você, enquanto autor dessa teoria, falasse um pouco da sua própria formação. Trata-se de uma trajetória rica, que se inicia em Cuba na graduação em Psicologia, tem continuidade no Doutorado na União Soviética (primeiro em Psicologia, em 1979, depois em Ciências, em 1987) e segue pelos amplos intercâmbios que você teve em sua vida com diversos países, mais especialmente com o Brasil, onde mora desde 1995. Como isso permitiu a você uma representação da Educação diferente da hegemônica nesse campo?

**Fernando González Rey (FGR):** Esta é uma pergunta bem interessante. Eu me formei em uma psicologia que ainda estava fragmentada, tal como hoje

ainda é em muitos lugares: psicologia clínica, psicologia educativa e psicologia social e geral. Eu, quando estudava, nunca me coloquei na educativa, sempre na clínica. No entanto, eu termino a graduação e começo a fazer pesquisa em educação, porque me impressiona, apesar de eu ter feito clínica, os primeiros textos que começavam a ser traduzidos em Cuba de L. Bozhovich. Havia textos sobre a formação da personalidade no estudante que me impressionaram profundamente, porque eu, como estudante, já havia me atentado muito para a figura de Gordon Allport. Esse autor tinha uma profunda crítica metodológica e via a personalidade não conjunto de elementos, mas a partir de conceitos muito mais complexos, como “o proprium” e a “filosofia da vida”. Isso me trazia inquietações. Então, quando eu terminei a graduação, já me embarquei na linha da personalidade, que era o que mais me interessava, de modo que abria mão de minha orientação mais clínica. Minhas primeiras pesquisas foram relacionadas à auto valoração dos estudantes, à forma como reagem ao fracasso escolar como elemento ou não para seu rendimento acadêmico e ao tema dos ideais morais. Tudo isso foi muito influenciado por L. Bozhovich. Mas o que mais me interessava era o núcleo teórico da teoria da personalidade que L. Bozhovich desenvolvia. Eu ainda não tinha um avanço no tema da educação.

Quando eu vou estudar no laboratório de Bozhovich (Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica, Moscou, Rússia), me dei conta de que, na psicologia soviética, havia uma ênfase predominante na assimilação de conteúdo. Ou seja, prevalecia uma visão do aluno frente ao professor e da aprendizagem como uma relação de transmissão de um saber do professor ao estudante. Isso era muito forte, inclusive, em V. Davydov e D. Elkonin. No entanto, L. Bozhovich traz pela primeira vez (e, nesse ponto, em paralelo com N. Menchinskaya, embora esta última em uma visão menos abrangente) o tema do estudo da personalidade do estudante. Uma ideia central era: o rendimento e a capacidade do estudante não eram apenas problemas intelectuais, mas um problema de recursos da personalidade. Isso me marca muito e começo, um pouco intuitivamente (porque naquele momento não creio que já tinha essa consciência teórica), a estudar como o problema da personalidade atravessava todas as áreas da psicologia. Nesse sentido, me

chamava muito a atenção pensar o aluno como ser humano, como sujeito integral, como indivíduo que transita em diversos espaços da vida social. L. Bozhovich e seu grupo basicamente relacionavam, naquele momento, o espaço da família e a escola. Mas o social, em uma visão mais abrangente, não entrava ainda nessas construções.

Eu penso que o Doutorado em Psicologia (1976-1979) me abriu muito para uma nova visão da personalidade, que passa a ser a minha linha de pesquisa e se constitui, depois, na base para o meu Doutorado em Ciências (1987): uma nova definição de personalidade e sua relação com a psicologia social, clínica e da educação. Eu já tinha a noção de que o papel da escola não estava no artefato do ensino como processo didático ou como operação cognitivo-intelectual do que se ensinava. Embora não tivesse ainda uma visão desenvolvida, já começava a perceber como a motivação do estudante era crucial para otimizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento na vida escolar. Lembre-se que, na psicologia soviética, desenvolvimento e aprendizagem estavam separados. De fato, L. Vygotsky já tinha falado de como o desenvolvimento era resultado da aprendizagem, ideia com a qual estou de acordo, mas isso ficou em um nível muito geral. Realmente, não tinha uma teoria forte de desenvolvimento, que pudesse articular a aprendizagem como processo de desenvolvimento.

**DG:** E você pensa que isso seja a debilidade do desenvolvimento do próprio conceito de personalidade ou do conceito de consciência na psicologia soviética?

**FGR:** Sem dúvida, porque eram conceitos que ainda eram parciais para a complexidade dos processos que se integravam na educação. Por exemplo, a educação como espaço social de estabelecimento de relações, de organização de processos comunicativos e de desenvolvimento para o outro. Nada disso encontrava um espaço na psicologia soviética. Não aparecia o outro como sujeito em relação. Tratava-se de uma psicologia individualista, embora fosse sensível à gênese social desse indivíduo.

Entretanto, L. Bozhovich (e eu não via isso na época), em seus últimos escritos, dá passos de gigante, dizendo como a personalidade não é apenas a

expressão do meio, mas sim uma forma de construir o meio social. Mas isso estava numa sociedade que era tão hegemônica em seu controle sobre o indivíduo, que era muito difícil avançar em termos investigativos.

**DG:** Sim... e a obra de B. Lomov também o influencia muito, certo? A noção de comunicação passa a ser central em seu desenvolvimento conceitual da personalidade.

**FGR:** Muito, porque eu me aproprio da comunicação com os trabalhos de B. Lomov. Foi B. Lomov, que, na década de 1970, faz uma crítica profunda ao conceito de atividade, referindo-se a como a atividade se transformou numa “super categoria”, através da qual se pensava explicar tudo – algo que também L. Bozhovich havia criticado a partir da perspectiva da motivação e da personalidade. Lomov faz essa crítica do ângulo de princípios sobre os quais havia que fundar uma nova psicologia, introduzindo o tema da comunicação e sua importância. Então, eu articulo o tema da comunicação com o da personalidade – o que também forma parte da minha tese de Doutorado em Ciências (1987).

**DG:** E o que o impressionou mais nesse conceito de comunicação para o desenvolvimento conceitual da personalidade que você tinha naquele momento?

**FGR:** O que me impressionou mais foi o descentramento de uma psicologia que enfatizava a relação sujeito-objeto, para expandir a definição de uma psicologia centrada na relação sujeito-sujeito. Ou seja, o homem está sempre implicado em processos comunicativos. Por sua vez, B. Lomov traz temas da psicologia geral, dizendo, por exemplo, que se os processos cognitivos podiam ser estudados como reflexos, as emoções não se podiam estudar como reflexo, porque são processos gerados na relação com o outro. Nesse aspecto, L. Bozhovich faz também um esforço, mas ela não chega a conceitualizar a fundo a categoria de comunicação.

**DG:** E também, de alguma forma, o conceito de comunicação retoma a unidade entre consciência e atividade, proposta por S. Rubinstein, que você frequentemente destaca. A comunicação mostra também como a consciência se desenvolve na relação com o outro.

**FGR:** Sem dúvida, embora Rubinstein tampouco vai a fundo no tema da comunicação. Entretanto, o tema da comunicação vinha sendo trabalhado pela Escola de Leningrado, que foi uma Escola muito excluída na época da hegemonia da Teoria da Atividade. Era uma teoria centrada em Moscou.

**DG:** Após o seu Doutorado em Ciências, você escreve um livro com Albertina intitulado *La personalidad, su educación y desarrollo* (GONZÁLEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989), que é um texto que também vai nessa direção: a educação e o desenvolvimento são discutidos a partir de uma ótica da personalidade, o que supera a ideia da educação como função social específica, enfatizando-a como processo humano de desenvolvimento. Vocês já tinham isso desenvolvido ali...

**FGR:** Sim! Neste livro, aparece o primeiro esboço disso, embora ainda de forma muito inicial. Inclusive, aparece ali o conceito de sujeito pela primeira vez. Esse foi um livro de salto qualitativo no nosso desenvolvimento. Nele, afirmamos que os elementos significativos para a aprendizagem eram aqueles elementos que passavam pela personalização do sujeito. Não era um aprender como processo cognitivo, mas uma capacidade para personalizar e diferenciar o que se estava aprendendo.

**DG:** Algo que me parece muito interessante é que, paralelamente, você vai desenvolvendo também pesquisas e reflexões sobre a saúde humana.

**FGR:** Sim, simultaneamente!

**DG:** E isso vai permitindo, por exemplo no livro *Personalidade, saúde e modo de vida* (GONZÁLEZ REY, 2004), articulações entre saúde e educação, a partir das quais o tema da educação ultrapassa sua circunscrição escolar e passa a ser entendida numa perspectiva muito mais ampla. Nesse sentido, educação não é nem uma função específica do ser humano, nem se remete a uma instituição específica da sociedade. Nisso, você vai abrindo a discussão da educação como processo de desenvolvimento a partir das relações humanas em geral.

**FGR:** Correto. Nesse momento, eu já começo a fazer a articulação entre psicoterapia e educação, ampliando também a noção de terapêutico que a

clínica exercia sobre o conceito de saúde. Eu defendo que a psicoterapia promove uma educação, em seu sentido mais amplo. Por exemplo, eu argumento que o trabalho com adultos hipertensos e infartados, com quem trabalhei e que apresentavam, portanto, problemas clínicos importantes, representava também um processo de desenvolvimento.

**DG:** Isso é muito interessante, pois permite que você possa entender também o espaço escolar, em sua complexidade e em suas relações, como processo de favorecimento da saúde.

**FGR:** Exatamente! Essas interrelações começam a aparecer.

**DG:** Nesse momento, você estava centrado no desenvolvimento da personalidade, mas já num diálogo muito amplo, desde a década de 1980, com a psicologia social latino-americana. Ou seja, já não é uma personalidade que se restringe à discussão do indivíduo, mas uma categoria fundamental para a discussão dos processos também sociais mais amplos, por exemplo, de mudanças políticas e dinâmicas institucionais.

**FGR:** Sim... inclusive, o conceito de sujeito é defendido no campo da psicologia social, porque era uma psicologia social onde o sujeito havia desaparecido. Ao mesmo tempo, trago a discussão do sujeito para a sala de aula. Claro que era uma concepção de sujeito muito mais limitada do que a que tenho hoje. Tratava-se de um sujeito ativo, intencional, emocional e consciente. Eu dava ainda um peso muito forte à consciência, que chega até mim pela formação soviética que eu tive. Isso vem do Laboratório dirigido por L. Bozhovich e da própria obra dela, por exemplo, com o conceito de formação psicológica da personalidade, que se trata de uma integração da força dinâmica do motivo com uma projeção consciente. É uma integração motivo-consciência, que, para ela, era importante para a motivação humana, como se as motivações superiores humanas sempre tivessem que estar dadas pelo caráter consciente dos projetos humanos. E nesse momento, ainda estou bastante influenciado por esse conceito, quando falo da formação da personalidade e de nível consciente-volitivo, porque, paralelamente a tudo isso, vou tratando de melhorar uma proposta teórica para a personalidade, que alcança seu ponto máximo e já de transição em *Personalidad, Comunicación y Desarrollo*



(GONZÁLEZ REY, 1995). Nesse livro, eu já falo das configurações psicológicas como a unidade principal da personalidade, de modo que já dou ao conceito de configuração o caráter móvel e integrador do diverso como unidade da personalidade. Nisso, reside um importante avanço. De fato, hoje eu penso, que isso ao que me referia já era a subjetividade.

**DG:** E antes mesmo de você entrar na definição e discussão da subjetividade como foco do seu interesse, como foco de um caminho teórico que foi se desdobrando, você mesmo já disse que destacou a categoria de sujeito. E qual é o valor para você, nesse momento de transição, de pensar o sujeito para os processos educativos?

**FGR:** Para mim, é uma categoria muito importante. Há autores muito interessantes que também destacam esse constructo. Por exemplo, O. Dreier, seguindo a tradição de K. Holzkamp, traz a noção de sujeito como indivíduo. Eu penso que todo indivíduo tem um grau de agenciamento, mas evidentemente, para mim, o sujeito é algo mais. O sujeito é minoritário. Precisamos nos localizar no tipo de capitalismo massificador que temos, que tende a eliminar o sujeito, que tende a nos colocar em um tipo de mecanismo automatizado, onde você consome, gasta e segue todos os padrões capitalistas. São poucas as pessoas, nesse contexto, que abrem um espaço de projeção própria. Por exemplo, no que diz respeito à educação, eu dou grande importância ao fato de haver muito cedo posicionamentos pelos quais a criança defende sua individualidade frente a processos que visam sua normatização. Isso é algo que deve ser acompanhado muito de perto, porque a normatização mata a criatividade e a criança, depois, vai ter dificuldades de emergir como sujeito posteriormente. Eu creio que não podemos falar de sujeito nos primeiros anos de vida, mas já nas crianças começam a se diferenciar caminhos onde eles defendem um espaço próprio, que a educação muitas vezes se empenha em normatizar e padronizar. Isso tem sido fatal!

**DG:** É interessante que o que você fala vai ao encontro de uma posição sua tendo vivido em Cuba e tendo sido criado em Cuba, como você discute em uma recente entrevista publicada (GONZÁLEZ REY; PAVÓN-CUELLAR, 2019). Ou

seja, tendo sido criado e vivido em uma sociedade na qual essa pressão “de cima para baixo” é muito forte.

**FGR:** Enorme!

**DG:** Mas, para você, a educação pode ser não só uma via para abrir um espaço para legitimar esses posicionamentos diferenciados, como a própria educação pode ser o motor da transformação social?

**FGR:** Sem dúvida! Mas não penso que isso seja por uma orientação consciente. Os próprios princípios que dominam a educação nas sociedades autoritárias são contrários a isso. Eles focam na formação em série. Esse é um processo sério. Mas penso que a educação possa ser um processo de transformação social tremendo. Eu me lembro da força que tinham as reuniões da Juventude Comunista quando eu era estudante universitário. Havia posições, caminhos, alternativas... isso tudo desapareceu! As instituições são burocráticas e se tornam uma voz política que é única. Quando isso acontece, já não se faz política! Isso foi algo que eu disse em Cuba quando fui ao Congresso Interamericano de Psicologia *Hominis*, em 2013: “Eu fui dirigente universitário numa época em que na universidade se fazia política. Hoje, já não se faz política, porque onde não há confrontação, não há política”. Então, a educação é um caminho tremendo para o desenvolvimento de pessoas que sejam capazes de se confrontar com o normativo. E aí é onde eu vejo o valor do sujeito.

**DG:** Perfeito. E, paulatinamente, no livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad* (GONZÁLEZ REY, 1997), você dá um passo enorme, que, de fato, inaugura uma avenida teórica que você vem desenvolvendo desde então.

**FGR:** Sim, venho desenvolvendo há mais de 20 anos, polindo, desdobrando...

**DG:** De fato, muitas categorias que vieram a ser centrais para a Teoria da Subjetividade, como sujeito e subjetividade social, já tinham aparecido bem antes.

**FGR:** Inclusive, o conceito de sentido subjetivo, embora não com a definição atual. Era um primeiro momento de aglutinar uma outra estrutura de construção teórica para dar passo a um novo problema ontológico e teórico.

**DG:** E eu queria te propor essa reflexão. Como se deu esse passo de um esforço teórico centrado na personalidade para entender a subjetividade como sistema simbólico-emocional? E quais são as reflexões que se desdobram disso para pensar o campo da educação? Porque eu penso que a discussão se complexifica muito mais.

**FGR:** Muito! Se complexifica muitíssimo, porque precisamente uma coisa que o conceito de personalidade nunca me permitiu foi explicar como a trama viva de um sistema relacional se organizava ao nível da personalidade. Isso porque as categorias relacionadas ao estudo da personalidade até 1995, quando escrevi *Comunicación, personalidad y desarrollo* (GONZÁLEZ REY, 1995), eram categorias relativamente estáveis em relação à complexidade e aos múltiplos nexos da vida cotidiana. O que o conceito de subjetividade me permitiu? Precisamente, ver como o cosmos social e histórico dos múltiplos sistemas relacionais, que marcam uma biografia, se organizam em um nível subjetivo que não são um eco desses sistemas, mas uma produção no curso desses processos. Isso foi um passo muito grande, que tem uma importância muito grande para a educação. Por que? Porque a criança traz o cosmo de sua vida para a escola e isso a escola nunca trabalhou, assim como as escolas clássicas da aprendizagem nunca estudaram.

**DG:** E penso também que um salto que vai na mesma direção do que você está falando é que, por mais que você tivesse uma compreensão cultural e histórica da personalidade, que de fato era mais aberta do que as escolas tradicionais que abordaram o tema, seguia sendo um conceito para representar um processo individual.

**FGR:** Sem dúvida!

**DG:** E quando você faz o passo para a subjetividade enquanto nova definição ontológica, você não está falando de um processo do indivíduo. É um processo que se organiza individualmente, mas ao mesmo tempo nos mais diversos espaços sociais. Então, não se trata somente de como o social se faz presente no indivíduo, mas também como o indivíduo se faz presente no social. Trata-se

de uma possibilidade de avançar em como grupos sociais, instituições e espaços comunitários ganham uma dinâmica própria.

**FGR:** E como, dentro dessa dinâmica, as dinâmicas individuais se mantêm vivas e são parte do processo social. Isso é o que dá mais trabalho para o estudo da subjetividade. É interessante que mesmo perspectivas que discutem o sujeito de forma crítica, como a de O. Dreier, o papel da sociedade segue aparecendo como se fosse primário em relação ao indivíduo. O problema é que o indivíduo é uma unidade primária desde o princípio. É certo que o indivíduo existe em relação, mas existe em relação de modo a não se esgotar na relação. Ele traz seu mundo para a relação e, por sua vez, muda seu mundo na relação com o outro. Há um preconceito muito grande com o reconhecimento do lugar do indivíduo. I. Parker tem muita clareza sobre isso: é como se falar do indivíduo fosse um pecado.

**DG:** E obviamente reconhecer o indivíduo não implica cair necessariamente no individualismo.

**FGR:** Claro que não! O que é preciso é recolocar o problema do indivíduo, situá-lo em outro lugar. Porque há algo importante: não há mudança social sem revoltas profundas de individualidades complexas. E isso está mostrado na história! M. Foucault mudou a ordem na representação dos processos mentais, das instituições de saúde mental e os processos institucionais que marcavam quem era considerado doente mental, de modo a excluí-lo socialmente. Sem a obra de M. Foucault, isso não seria igual. A pessoa mais abrangente nessa crítica para mim foi M. Foucault, não sei para você.

**DG:** Estou de acordo.

**FGR:** É difícil, por exemplo, pensar no nazismo sem A. Hitler ou na revolução cubana sem Fidel Castro. Estes foram sujeitos da História. Foram indivíduos que não apenas foram sujeitos de um grupo, mas da História! Claro, são sujeitos da História em processo, onde individual e social vão juntos. Sem A. Hitler, não existiria partido nazista e sem partido nazista não existiria o nazismo como fenômeno que conhecemos. Hoje, vemos o nazismo somente no sentido de rechaço, mas este foi um fenômeno humano, como disse N. Elias, digno de atenção. N. Elias era judeu e progressista, mas queria escutar o que

A. Hitler dizia. Os companheiros lhe diziam: “Como você vai escutar A. Hitler?”. Ele dizia: “É que este é um fenômeno humano, que, como estudiosos, não podemos preterir. Precisamos ter atenção a ele”.

**DG:** Agora, esta complexidade da emergência do individual reciprocamente com o social que você fala, ao criticar como o individual tem sido preterido nas teorias críticas, inclusive na psicologia cultural-histórica de modo geral, tem desdobramentos importantes para pensar a educação, por exemplo, nas formas de representar a criança na escola. Mas essa perspectiva também tem desdobramentos importantes para pensar a escola como instituição.

**FGR:** Sem dúvida! E o lugar social da escola...

**DG:** Embora tenham muitos autores com trabalhos importantes, com desdobramentos na educação na segunda metade do século XX, por exemplo o próprio M. Foucault, E. Goffman e I. Illitch, que desnaturalizam o lugar do indivíduo e o lugar da reprodução, muitas leituras baseadas nesses autores terminam reificando a dimensão institucional. Você concorda?

**FGR:** Eu te diria que todas. De fato, em meu último artigo (González Rey, 2019), eu discuto Foucault por outro lado, em diálogo com o livro de Machado (2017), que você me deu. Discuto como, no último momento de sua obra, há elementos para pensar a subjetividade, mas este não era um foco dele. M. Foucault termina vendo a instituição sobre o indivíduo, enfatizando a impossibilidade do indivíduo sobre a instituição.

**DG:** E se não é a instituição, é o poder, o discurso, a linguagem. E, de fato, eu queria provocar você nesse sentido. Como o olhar para esses processos da educação pela ótica da subjetividade gera tanto uma alternativa ao individualismo tradicional, como à reificação do social?

**FGR:** Creio que o diálogo tem uma tremenda importância nesse ponto que você levanta, assim como o lugar que vai ganhando a comunicação, inclusive, em minhas colocações epistemológicas. Por exemplo, em nosso livro *Psicologia, educação e aprendizagem escolar* (MITJÁNS MARTÍNEZ E GONZÁLEZ REY, 2017), explicamos como a aula é um espaço social de comunicação que tem tanto valor como o que o professor expõe. Isso porque uma exposição sem criar

um clima social com o qual os alunos estejam entrosados é jogar água em um balde sem fundo. Se não há uma cultura de relação onde as pessoas estejam comodamente implicadas em um processo de comunicação com o professor como parte central da aprendizagem de uma disciplina, isso se perde. No entanto, o professor ainda não se vê de forma dominante como um comunicador. Ele não se vê realmente como um educador, mas como um transmissor de conhecimento.

**DG:** E reside nesse raciocínio sua crítica à redução do papel do professor como mediador, certo?

**FGR:** Sim, isso tem feito muito dano! Mediador de que? O professor é um produtor, um protagonista central na estimulação de um processo que de fato é ausente em muitas realidades escolares. Por exemplo, o meu neto, estava numa creche na qual estava infeliz. Todos os dias, no caminho para a creche, quando ele via algumas sinalizações que remetiam à creche para ele, já começava a chorar. E de fato todas as vezes que os pais iam até a creche, o viam afastado, sozinho, etc. E agora eles o colocaram em outra creche, onde está felicíssimo! E os pais mesmo reconheceram que ele começou a se desenvolver a passos largos depois disso. Ele passou a se sentir entrosado em uma turma. Eu penso que onde uma criança, ou um jovem, não tem um espaço social, ele termina por não ter a capacidade para se integrar e configurar sua ação de tal maneira que favoreça seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento subjetivo.

**DG:** E isso tem desdobramentos profundos nos processos de aprendizagem. E nisso vejo como central a contribuição da Albertina (Mitjáns Martínez) no desenvolvimento da linha da criatividade, discutindo diferentes tipos de aprendizagem, passando de uma aprendizagem reprodutivo-memorística para uma aprendizagem compreensiva ou até mesmo criativa.

**FGR:** Com certeza, isso está no centro dos trabalhos dela.

**DG:** Algo que me parece importante é como existem relações e formas de socialização que favorecem esse processo de criatividade dos alunos.

**FGR:** Sem dúvida. Não quer dizer que o garanta, porque não há determinismo social, mas o favorece, sem dúvida. E penso que um dos elementos-chave desse

favorecimento são os desafios frente aos quais a pessoa sinta que pode avançar. Estou falando de desafios atrativos, não de desafios que a anulem como pessoa.

**DG:** E esse é o valor da provocação.

**FGR:** Isso é fundamental!

**DG:** É uma coisa que me chamou muito a atenção e que penso que você não tenha desenvolvido em outros textos, mas que esteve em um relatório de pesquisa seu que você me mostrou, é a discussão da aprendizagem como modelo teórico. Essa noção traz com força a questão da aprendizagem configurada subjetivamente.

**FGR:** Totalmente!

**DG:** Não é a aprendizagem do conteúdo, mas como aquele conteúdo passa a se integrar e se articular a múltiplos espaços da vida da pessoa que aprende.

**FGR:** E se integra subjetivamente com a forma de operar desde criança para outros momentos posteriores da vida.

**DG:** Você pode falar um pouco mais sobre isso? Como uma aprendizagem pode se dar por modelo teórico e como ela se diferencia de outras formas de aprendizagem?

**FGR:** Eu penso que a aprendizagem por modelo teórico é uma aprendizagem individualizada que as escolas não favorecem. O que é uma aprendizagem por modelo? É a aprendizagem que caracteriza a criança, o jovem ou adulto que está aprendendo e é capaz de transitar frente a uma situação concreta com recursos aprendidos que não estão evocados de forma direta pela situação. Por exemplo, volto ao meu neto Jordan – e eu estou atualmente muito interessado na primeira infância –, que tem três anos. Eu estava lendo para ele uma história de um leão e falando do leão. E ele diz: “O leão é feroz”. Eu não havia falado isso. Ele trouxe um saber dele para aquela situação. Ele exercita um repertório do aprendido que vai tomando formas singulares frente a situações particulares. Por exemplo, a forma como é possível dominar uma teoria, em que se vai para a frente, para a trás, dominando os conceitos, tirando reflexões teóricas das situações e muitas vezes isso nem se percebe. No entanto, a maioria dos doutorandos encapsulam seu saber.

**DG:** Trata-se, de fato, de uma aprendizagem que está integrada na vida.

**FGR:** Está integrada na vida e passa a ser uma motivação para o estudante. Está configurada subjetivamente em seu mundo. Por exemplo, para você hoje, aprender, ler, crescer é parte do seu cotidiano. Você está estudando sempre. Eu também sou um velho de 70 anos que não sei o que é ter um sábado ou um domingo sem estar gerando uma nova ideia, sem pensar num novo artigo... isso marca uma trajetória de vida. A maioria das pessoas separam aprendizagem da vida. O aprender tem se institucionalizado de tal forma que as pessoas o veem como um dever e o separam do prazer. Isso é incrível!

**DG:** E não se considera, em última instância, o valor da motivação.

**FGR:** É que eles não puderam nem a desenvolver.

**DG:** Porque, no fundo, a motivação da aprendizagem é a configuração subjetiva do aprender.

**FGR:** É! Uma vez que você desenvolve essa configuração subjetiva, você começa a gerar. Mas se você não desenvolve, você pode cumprir com uma tarefa, mas não gera. E quando você analisa, a maioria dos professores do quadro de uma escola ou de uma universidade é assim! Aprenderam, seguem reproduzindo o que aprenderam, mas não crescem. Não têm motivação real, porque a motivação é uma paixão. Eu sempre digo: o amor se separa da motivação, mas o amor é o melhor exemplo do que é a motivação. Você se apaixona por uma pessoa, começa a pensar nela, faz planos de passeios, imagina... mas isso também acontece quando você se apaixona pelo estudo, por um tipo de trabalho, quando você se apaixona por um projeto de vida. Por exemplo, você agora está apaixonado por muitas coisas. Está apaixonado agora pela discussão com as pessoas da saúde mental, mas ao mesmo tempo está apaixonado pela teoria. E isso é a base a partir da qual você vai entrando por múltiplos lugares... isso é fantástico! E eu me sinto feliz com isso, pois na sua idade eu era igual. Eu chegava ao extremo de, morando em Moscou, não ir conhecer Leningrado – algo que foi feito por alguns cubanos que, como eu, moravam em Moscou, ao participarem de uma excursão de 5 dias em Leningrado – porque os imperativos do meu plano de leitura não me permitiam ir a Leningrado. Mas eu disfrutava as minhas leituras. Eu me colocava ali,



sublinhava, escrevia, gerava perguntas. Eu era feliz! Ou seja, para mim, não era uma obrigação.

**DG:** Agora, eu queria trazer a dimensão da pesquisa, que você tem tanto realizado diretamente, como também tem orientado nas diversas linhas de pesquisa que você coordena atualmente, nas quais muitos têm se formado mestres e doutores e que seguem formando pessoas atualmente também no campo da educação. E algo que penso que a plataforma de pensamento que você construiu ao longo do tempo permite é avançar na construção simultânea de um referencial teórico, epistemológico e metodológico para o estudo da subjetividade. Nesse processo, a unidade entre teoria, epistemologia e metodologia tem adquirido um lugar central. Eu sinto que essa unidade é algo que falta para as pesquisas em geral e isso incide também com força no campo da educação. Ainda se cultiva uma separação estanque e artificial entre “coleta de dados” e “análise de dados”, por exemplo.

**FGR:** Porque não se implica na mudança da situação que estão pesquisando, embora seja uma situação humana. Se algo se artificializou no processo da metodologia científica, foi o contexto em que a pesquisa se dá. Nós estudamos o fenômeno em seu contexto e, portanto, já estamos modificando comportamento e introduzindo novos elementos. Isso fica muito claro, no campo da educação escolar, tanto no trabalho de Andressa (OLIVEIRA, 2017), como no de Marília (BEZERRA, 2014).

**DG:** No fundo, implica reconhecer o papel da relação e da socialização que existe na própria pesquisa.

**FGR:** Sem dúvida! E implica ver a pesquisa como um processo gerador. Não apenas gerador de saberes, senão gerador de novas práticas e mudanças. Isso também se vê no campo da saúde mental em seus trabalhos (GOULART, 2017, 2019).

**DG:** Não é somente pesquisar a relação, é criar a relação para que se possa pesquisar.

**FGR:** Exatamente! Isso é muito importante.

**DG:** E, nesse processo, os desafios, o vínculo e processos de aprendizagem que também acontecem no contexto da pesquisa vão sendo gerados. Ação e pesquisa de fato emergem como unidade.

**FGR:** Sim! E o pesquisador tem que tomar posicionamentos que são relacionais, que ele intui no momento em que está. No entanto, não há nada prescrito quando um diálogo toma formas que são espontâneas. É preciso ir acompanhando processos imprevisíveis, à medida que se está teorizando sobre isso. Isso faz da investigação um processo vivo.

Mas falando explicitamente da unidade entre teoria, epistemologia e método, é preciso destacar que uma definição teórica já implica também uma definição metodológica. Por exemplo, a configuração subjetiva é teórica porque oferece uma representação de uma definição ontológica que antes não existia. Mas ao mesmo tempo, para falar dela em um plano particular, é preciso construí-la na pesquisa ou na prática profissional. Isso tem uma importância central. É preciso continuar polindo os indicadores como forma de processo de construção por meio de expressões que não estão explícitas. Isso é algo básico. Por exemplo, lendo recentemente um artigo de Valsiner (2014), ele defende que é preciso aspirar uma generalização teórica para extrair o que há de geral em casos singulares. Mas eu penso que o problema não é extrair o que há de geral em casos singulares, o problema é construir um modelo conceitual que nos permita enxergar de uma forma diferente um fenômeno que estamos estudando e que antes nunca havia sido estudado a partir dessa perspectiva. Por exemplo, pensar que o aluno leva à escola sua raça, seu cosmos de vida em sua história e em seu contexto atual de relações ativas, é algo que deve seguir sendo aprofundado. Isso está apresentado, mas é preciso desenvolver muito nessa direção.

**DG:** Passando para a parte final de nossa conversa, fazendo uma reflexão mais ampla sobre os principais desafios da educação hoje. Você já é um orientador, um pesquisador e um professor sênior, tendo já passado por diferentes gerações como aprendiz e como educador, de modo que hoje tem uma capacidade reflexiva diferenciada sobre esse processo. Das reflexões baseadas em sua própria prática, do que você consegue acompanhar dos seus colegas no

contexto universitário, bem como das pesquisas que você tem orientado em diversos contextos educacionais, quais são os principais desafios que a educação nos apresenta hoje? Quais caminhos você pensa que podemos avançar neste momento?

**FGR:** Eu penso que na educação básica, é preciso desenvolver recursos para construir a aula como espaço social, no qual todos os estudantes se entrem, contribuindo com a geração de recursos subjetivos diferenciados, permitindo configurar subjetivamente a ação de aprender, de estar em aula. É importante desfrutar a escola. Isso é importante na educação básica, mas também na universidade. Penso que, na educação superior, é preciso desenvolver um grupo de trabalho onde as pessoas vão se sentindo responsáveis e onde as pessoas possam ir trazendo questões que enriquecem o debate e assumam as responsabilidades de suas criações. Creio que trabalhar em grupo é fundamental também no desenvolvimento de linhas de pesquisa que possam crescer e desenvolver novos recursos teóricos. Para isso, é importante que haja líderes com capacidade geradora – o que é muito difícil, especialmente em nosso contexto, tão marcado pela colonização mental.

**DG:** Então, no intuito de sintetizar, é importante trabalhar no favorecimento da emergência de sujeitos que abram novos caminhos educativos.

**FGR:** Sim. Isso inclui também a emergência de grupos que se constituam como uma subjetividade social produtiva e com projetos que sejam capazes de ganhar uma estabilidade no tempo. Isso é difícil, por isso, a motivação é central.

## Referências

BEZERRA, M.D.S. Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

GONZÁLEZ REY, F. Personalidad, salud y modo de vida. Cidade do México: UNAM Iztacala, 1993.

\_\_\_\_\_. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación, 1995.

\_\_\_\_\_. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução de Raquel Souza Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. 2. ed. Tradução de M. A. Ferrada Silva. São Paulo: Cengage Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. *O pensamento de Vigotsky: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2013.

\_\_\_\_\_. Human motivation in question: discussing emotions, motives and subjectivity from a cultural-historical standpoint. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. doi: 10.1111/jtsb.12073, 2014.

\_\_\_\_\_. Advancing the topics of social reality, culture, and subjectivity from a cultural-historical standpoint: Moments, paths, and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, v. 36, p. 175-189, 2016a.

\_\_\_\_\_. The topic of subjectivity in psychology: contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 47(4), 502-21, 2017. (DOI:10.1111/jtsb.12144.)

\_\_\_\_\_. Subjectivity in debate: some reconstructed philosophical premises to advance its discussion in psychology. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 49(2), 212-234, 2019. DOI: 10.1111/jtsb.12200.

\_\_\_\_\_. & MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Habana: Pueblo y Educación, 1989.

\_\_\_\_\_. & \_\_\_\_\_. Three approaches to psychology in Latin America: their rise and fall. *Annual Review of Critical Psychology*, 10, 642-662, 2013.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; GOULART, D.M. (Orgs.). *Subjectivity within cultural-historical perspective: theory, methodology and research*. Singapore: Springer, 2019.

\_\_\_\_\_.; PAVÓN-CUÉLLAR, D. La revolución cubana: subjetividad y psicología. *Teoría y Crítica de la Psicología*, 12, 10-35, 2019.

GOULART, D.M. Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: da patologização da vida à ética do sujeito. 2017a. *Tese* (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília.

\_\_\_\_\_. *Subjectivity and critical mental health: lessons from Brazil*. Londres: Routledge, 2019.

MACHADO, R. *Impressões de Michel Foucault*. São Paulo: n-1 edições, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez, 2017.

MONTERO, M (Org.). *Construcción y crítica de la psicología social*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1994.

OLIVEIRA, A.M.D.C. Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula. 2017. *Dissertação* (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília.

VALSINER, J. What cultural psychology needs: generalizing theories!. *Culture & Psychology*, 20(2), 147-159, 2014.

Recebido em março de 2019

Aprovado em junho de 2019