

OBUTCHÉNIE

REVISTA DE DIDÁTICA E PSICOLOGIA PEDAGÓGICA

Revista Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação e do GEPEDI

Dossiê

Desdobramentos da Teoria da Subjetividade no campo da educação

Publicação quadrimestral do GEPEDI e Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 2526-7647

Obutchénie	Uberlândia	v. 3	n.1	p. 01-250	Jan./abr.2019
------------	------------	------	-----	-----------	---------------

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Ghilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239 - 4514 Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Pro Tempore: Prof.^a Dr.^a Sônia Maria dos Santos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Prof.^a Dr.^a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva

OBUTCHÉNIE

Editor responsável: Andréa Maturano Longarezi

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU) Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 –
Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: revistaobutchenieufu@gmail.com
Caixa Postal 593 38400 902 –
Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239 4163
Telefax: (034) 3239 4391

INDEXAÇÃO

Diretórios

- BASE - Bielefeld Academic Search Engine
- DIADORIM - Diretório de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras
- DOAJ - Directory of Open Access Journals
- LATINDEX - Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Españã y Portugal

Métrica

- Google Acadêmico

Catálogos

- Sistema LivRe - Revistas de Livre Acesso
- Portal de Periódicos CAPES/MEC

DIRETOR GERAL Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORES DE EDITORAÇÃO

Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Adriana Rodrigues, Universidade de Uberaba, UNIUBE – Brasil

DIRETORES DE AVALIAÇÃO

Fabiana Fiorezi de Marco, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

Patrícia Lopes Jorge Franco, – Brasil

DIRETORIA DE DIVULGAÇÃO

Diva Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

DIRETORIA DE INDEXAÇÃO

Waleska Dayse Dias de Sousa, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, UFTM – Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Albertina Mitjáns Martínez – Universidade de Brasília (Brasil)

Alberto Labarrere Sarduy – Universidade Santo Tomás (Chile)

Ana Luiza Smolka – Universidade de Campinas (Brasil)

Andréa Maturano Longarezi - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Boris Meshcheryakov - Universidade Internacional da Natureza, Sociedade e Homem de Dubna (Rússia)

Diva Souza Silva - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fabiana Fiorizi de Marco - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Fernando Luis González Rey – Centro Universitário de Brasília (Brasil)

Guillermo Arias Beatón – Universidade da Habana (Cuba)

Isauro Beltrán Núñez – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)

José Carlos Libâneo – Universidade Católica de Goiânia (Brasil)

José Zilberstein Toruncha – Universidad de Tangamanga (México)

Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla (México)

Manoel Oriosvaldo de Moura – Universidade de São Paulo (Brasil)

Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba (Brasil)

Pascual Valdes Rodrigues – Universidade Central das Billas (Cuba)

Roberto Valdés Puentes - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Ruben Nascimento Oliveira - Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Wolff-Michael Roth - Universidade de Victoria (Canadá)

Yulia Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla (México)

CONSELHO CONSULTIVO

Ademir Damazio – Universidade Estadual de Santa Catarina

Adriana Pastorello Buim Arena - Universidade Federal de Uberlândia

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda – Universidade Federal de Uberlândia

Armando Marino Filho – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Carlos Henrique de Souza Gerken - Universidade Federal de São João Del Rei / MG

Carolina Picchetti Nascimento – Universidade Federal de São Carlos

Dagoberto Buim Arena – Universidade Estadual de São Paulo –

Marília Debora Cristina Piotto – Universidade de São Paulo

Douglas Aparecido Campos – Universidade Federal de São Carlos

Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo

Flávia Ashbar - Universidade Estadual Paulista - Bauru

Francisco Curbelo Bermúdez - Associação Juinense de Ensino Superior do Vale de JuruenaAJES (Brasil)

Geovana Ferreira Melo – Universidade Federal de Uberlândia

Gloria Fariñas León – Universidade da Havana (Cuba)

Héctor José García Mendoza – Universidade Federal de Roraima

Iara Vieira Guimaraes – Universidade Federal de Uberlândia

Isabel Batista Serrão – Universidade Federal de Santa Catarina

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal Fluminense
Joana Peixoto – Instituto Federal de Goiânia

Organização do dossiê “Desdobramentos da Teoria da Subjetividade no campo da educação”
– Obutchénie, v. 3, n. 1: Albertina Mitjás Martínez, Daniel Magalhães Goulart, José Fernando P. Torres.

Editoração: GEPEDI

Revisão: Os autores

Diagramação, Postagem e DOI: Roberto Valdés Puentes

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Obutchénie [recurso eletrônico] : revista de didática e psicologia pedagógica / Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação e Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente. - Vol. 3, n. 1- (2019)- . Uberlândia : Edufu, 2019-
v.

Quadrimestral.
ISSN: 2526-7647
Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/issue/view/1810>>

1. Didática - Periódicos. 2. Educação - Periódicos. 3. Psicologia educacional - Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. II. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente.

CDU: 37.02

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Obutchénie.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da OBUTCHÉNIE e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO/ SUMMARY

DOSSIÊ – DESDOBRAMENTOS DA TEORIA DA SUBJETIVIDADE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

Apresentação do Dossiê

Albertina Mitjás Martínez

Daniel Magalhães Goulart

José Fernando P. Torres

1. Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey
Fernando González Rey
Daniel Magalhães Goulart
2. A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais
Elias Caires de Souza
José Fernando P. Torres
3. A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade
Roberto Valdés Puentes
4. A Configuração Subjetiva da Ação do Aprender: um estudo de caso sobre o aluno em seu momento de ingresso no ensino superior
Pilar de Almeida
Albertina Mitjás Martínez
5. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
6. A ação docente na pós-graduação sob a perspectiva cultural histórica: a criatividade em foco
Lara Nassar Scalise
Alexandra Ayach Anache
7. Teoria da Subjetividade e Educação Social: o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais
Juliana dos Santos Rocha
Virgínia Dornelles Baum
Marlene Rozek
8. Processos de desenvolvimento da subjetividade: alternativas teóricas na compreensão das dificuldades de aprendizagem
Andressa Martins do Carmo de Oliveira

9. Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação

Patrícia Melo do Monte

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

RESUMO DE TESE E DISSERTAÇÃO

10. Tese “O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira”.

Patrícia Lopes Jorge Franco

Apresentação

O presente dossiê, intitulado **“Desdobramentos da Teoria da Subjetividade no campo da educação”**, reúne autores de diferentes instituições do Brasil cujos trabalhos dialogam com o referencial da Teoria da Subjetividade em uma aproximação cultural-histórica. Esta coletânea de artigos está mobilizada por uma condição diferenciada e especial: o falecimento do criador da Teoria da Subjetividade, Fernando González Rey, durante a elaboração deste dossiê, do qual foi um de seus organizadores. González Rey participou pessoalmente da gênese deste dossiê, colaborando em seus delineamentos, temas e convites realizados aos autores do artigo – razão pela qual sua publicação se torna realmente uma homenagem à sua vida e obra.

González Rey foi um dos autores latino-americanos com maior contribuição para a psicologia e a ciência em geral, por meio da criação da Teoria da Subjetividade, em articulação com a Epistemologia Qualitativa e a metodologia construtivo-interpretativa. A partir do seu espírito transgressor e criativo, González Rey desafiou os fundamentos cristalizados da psicologia clássica objetivista, para propor a subjetividade como arcabouço teórico e epistemológico para a pesquisa e a prática profissional em diversos campos de conhecimento. Ao longo de sua trajetória, foi presidente da sociedade de psicólogos de Cuba (1986-1989), diretor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana (1995-1990) e vice-reitor desta mesma Universidade (1990-1995). No Brasil, desde 1995 trabalhou em diferentes instituições de ensino superior e, nos últimos anos, atuava como professor titular e pesquisador do Centro Universitário de Brasília, bem como enquanto pesquisador colaborador sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, onde coordenava o grupo de pesquisa “Estudo da

subjetividade na saúde e na educação: promoção de saúde e orientação da educação para o desenvolvimento humano”.

O dossiê está estruturado em duas seções: na primeira, são apresentados antecedentes históricos no âmbito da psicologia soviética, bem como os conceitos centrais da teoria da subjetividade. Na segunda seção, é apresentada uma série de artigos sobre reflexões e pesquisas conduzidas a partir desse referencial no campo da educação.

O dossiê inicia com uma entrevista realizada por Daniel Magalhães Goulart ao próprio González Rey, abordando o tema da educação por meio de um diálogo que envolve a rica trajetória intelectual do autor, seu pensamento vivo e criativo e sua visão das contribuições da Teoria da Subjetividade para o campo da educação em diferentes áreas e contextos. Em segundo lugar, Elias Caires e José Fernando P. Torres apresentam os conceitos fundamentais da Teoria da Subjetividade, a saber, sujeito, sentidos subjetivos, configurações subjetivas, subjetividade individual e subjetividade social, a partir de uma visão que destaca tanto suas definições teóricas, como também o entrelaçamento interdependente que existe entre essas categorias. Posteriormente, Roberto Valdés Puentes, concluindo a primeira seção do dossiê, aborda a aprendizagem desenvolvimental, concepção surgida na ex-União Soviética a partir da segunda metade da década de 1950, com base nas teses de Vygotsky. Neste trabalho, são recuperadas, no primeiro momento, as diferentes concepções de sujeito geradas nessa trama do pensamento soviético. Em seguida, é feita uma análise crítica dessas concepções à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey.

O primeiro artigo da segunda seção do dossiê, de autoria de Pilar de Almeida e Albertina Mitjans Martínez, aborda a aprendizagem como produção subjetiva no processo de ingresso na vida universitária. Para conseguir esse objetivo, as autoras analisam, a partir de um estudo de caso, a constituição singular da configuração subjetiva da ação de aprender no decorrer do primeiro

semestre do curso universitário de uma estudante, destacando os desdobramentos tanto para a aprendizagem, como para a emergência do sujeito nesse espaço educativo.

Em seguida, Ana Valéria M. Lustosa discute de forma reflexiva o tema da inclusão escolar, destacando alguns dos desafios sociais e educativos que fazem parte da realidade escolar brasileira. Dentro da discussão, a autora expõe a contribuição da Teoria da Subjetividade no enfrentamento desses desafios, ressaltando a centralidade da subjetividade social e individual envolvida nos processos de aprendizagem nas condições da inclusão escolar.

Subsequentemente, Lara N. Scalise e Alexandra A. Anache apresentam os desdobramentos de estratégias pedagógicas promovidas na ação docente de um curso de pós-graduação. Essas estratégias foram embasadas na Teoria da Subjetividade e na Epistemologia Qualitativa. Nesse trabalho, as autoras salientam a importância da criatividade da ação docente para superar as práticas reprodutivistas e instrumentais que tem caracterizado, até hoje, a educação superior.

Posteriormente, o trabalho de Juliana Rocha, Virgínia Baum e Marlene Rozek apresenta uma reflexão teórica sobre o valor heurístico da Teoria da Subjetividade de González Rey para a formação de educadores sociais. Dentre os aspectos destacados, aparecem: a relevância dos espaços dialógicos na formação, a criatividade no cotidiano do trabalho pedagógico, bem como a criação de alternativas de subjetivação perante as situações sociais dominantes no campo da educação social.

Andressa Martins de Oliveira dá sequência à segunda seção com um trabalho que aborda o desenvolvimento subjetivo de um aluno que foi catalogado pela escola a partir do rótulo das “dificuldades de aprendizagem”. A partir de dinâmicas conversacionais e sessões interativas orientadas de forma dialógica, foi favorecida a constituição de uma configuração subjetiva no aluno a partir da qual ele se posicionou de forma mais ativa, a partir de produções

subjetivas que mobilizaram novas aprendizagens e novos interesses pelo espaço escolar.

Por fim, Patrícia M. do Monte e Ana Valéria M. Lustosa confrontam a perspectiva descritiva, reducionista e instrumental que tem caracterizado o campo da inclusão escolar de alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), a partir de uma pesquisa cujo foco é os processos subjetivos de uma professora que trabalha com esse grupo de alunos. Dessa forma, destacou-se, no corpo docente, a importância da sua formação, seu pertencimento institucional e as elevadas expectativas em relação ao trabalho pedagógico, dentro dos principais processos subjetivos subjacentes à inclusão de alunos com AH/SD.

O conjunto de artigos aqui apresentado permite evidenciar, mais uma vez, as possibilidades que a Teoria da Subjetividade abre para novas compreensões dos processos educativos. Sua leitura reflexiva, crítica e criativa poderá favorecer interessantes reflexões e pesquisas que contribuam para avançar no desenvolvimento dessa perspectiva teórica, que tem mostrado seu valor em diferentes campos, entre eles, o da educação.

Fernando L. González Rey
Albertina Mitjás Martínez
Daniel Magalhães Goulart
José Fernando P. Torres
Organizadores

Teoria da Subjetividade e educação: entrevista com Fernando González Rey

Theory of Subjectivity and education: interview with Fernando González Rey

Fernando González Rey¹
Daniel Magalhães Goulart²

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

¹ 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).

² 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

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

A Teoria da Subjetividade e seus conceitos centrais

Theory of Subjectivity and its main concepts

Elias Caires de Souza¹
José Fernando P. Torres²

RESUMO

Este artigo aborda os conceitos fundamentais desenvolvidos por González Rey em sua Teoria da Subjetividade. Apresentaremos as definições dos conceitos desta teoria, a saber: sujeito, sentidos subjetivos, configurações subjetivas, subjetividade individual e subjetividade social, destacando a estrutura conceitual que suporta o pensamento teórico do autor. A Teoria da Subjetividade fundamenta um caminho investigativo que permite a compreensão dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas constituintes dos complexos processos psicológicos humanos produzidos nos diferentes espaços sociais, algo não observado nas abordagens teóricas dominantes na psicologia. O conceito de subjetividade, como definido na teoria, rompe com as dicotomias estabelecidas no pensamento moderno, tais como indivíduo/sociedade, intelectual/emocional, interno/externo mediante um modelo teórico que assume a psique humana a partir de seu caráter gerador dentro da trama cultural na qual as pessoas e grupos participam. Nessa direção, a Teoria da Subjetividade e seus conceitos abrem possibilidades à geração de novos modelos de inteligibilidade para a compreensão dos múltiplos e singulares processos de subjetivação das atividades humanas em suas diferentes esferas da vida.

Palavras-chave: subjetividade, sujeito, sentido subjetivo, configuração subjetiva.

ABSTRACT

This article discusses the fundamental concepts developed by González Rey in his Theory of Subjectivity. We will present the definitions of the concepts of this theory, namely: subject, subjective senses, subjective configurations, individual subjectivity and social subjectivity, highlighting the conceptual structure that supports the theoretical thought of the author. The Theory of Subjectivity supports an investigative path that allows the understanding of the subjective senses and subjective configurations that constitute the complex human psychological processes produced in the different social spaces, something not observed in the dominant theoretical approaches in psychology. The concept of subjectivity, as defined in theory, breaks with the dichotomies established in modern thought, such as individual / society, intellectual / emotional, internal / external through a theoretical model that assumes the human psyche from its generative character within the plot in which people and groups participate. In this direction, Theory of Subjectivity and its concepts open possibilities for the generation of new models of intelligibility for the understanding of the multiple and singular processes of subjectivation of human activities in their different spheres of life.

Key words: subjectivity, subject, subjective sense, subjective configuration.

1 Graduado em Música pela Universidade de Brasília (UnB). Psicólogo pelo Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Pós-Graduado em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor de Música no Centro de Educação Profissional da Escola de Música de Brasília (CEP-EMB).

2 Psicólogo, Mestre em Psicologia Cultural - Universidad Del Valle/Colômbia, e Doutor em Educação pela Universidade de Brasília. Professor do programa de Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Tocantins.

Introdução

A Teoria da Subjetividade e sua rede conceitual

As teorias são processos de significados da realidade humana que só existem nos termos das teorias, e não fora delas” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.32).

O termo subjetividade, no pensamento psicológico dominante, carregou consigo duas formas de reducionismo: por um lado, o reducionismo intrapsíquico o qual enclausurou a psique humana no próprio indivíduo, isto é, definiu a dinâmica psíquica nos processos psicológicos individuais; por outro, também foi dominante a concepção social determinista, que acreditava que a psicologia humana estava diretamente orientada por influências externas que agiam sobre o homem, determinando seus comportamentos. Ambas as formas de pensar a subjetividade estiveram cristalizadas na dicotomia individual/social, desconsiderando as dimensões cultural, social e histórica no fluxo dos processos psicológicos complexos, bem como, a capacidade autogeradora da psique.

Contudo, na análise da concepção dominante da subjetividade, que sinaliza sua esterilidade heurística enquanto categoria teórica para a produção de conhecimento sobre as formas complexas constituintes da psicologia humana, González Rey dá um giro na categoria no desenvolvimento de sua Teoria da Subjetividade (1997, 2002, 2005, 2007a, 2012a, 2014, 2016, 2017b, 2019). Então, por que ele se apoia nesta categoria para pensar uma via epistemológica geradora de novas significações à complexa organização dos fenômenos psicológicos especificamente humanos? González Rey nos oferece a seguinte resposta:

Acredito que, apesar da conotação metafísica, racionalista e individualista que o termo subjetividade tomou na história do pensamento psicológico e filosófico ocidental, ele tem representado uma opção de significação para processos de uma qualidade singular, em cuja definição intervém a qualidade do sujeito que os produz, qualidade que não é definida apenas por uma expressão racional, mas por uma expressão simbólico-emocional, que caracteriza a produção psíquica nos diferentes espaços e áreas da vida humana (GONZÁLEZ REY, 2007a, p. 129).

O giro conceitual introduzido por González Rey tem permitido diversos desdobramentos e aportes para a psicologia, a educação e as áreas de conhecimento afins. De acordo com o autor, a subjetividade é:

A forma compleja en que lo psíquico humano toma lugar en el desarrollo de las personas y de todos los procesos humanos. A diferencia del subjetivismo, la subjetividad nos permite una concepción de mente que es inseparable de la historia, la cultura y los contextos actuales de la vida social humana. La subjetividad emerge cuando la emoción pasa a ser sensible a los registros simbólicos, permitiendo al hombre una producción sobre el mundo em que vive, y no simplemente la adaptación a él. (GONZÁLEZ REY; PATIÑO, 2017, p. 123):

Da definição anterior destacamos a importância dada por González Rey a uma categoria esquecida no pensamento racionalista da ciência moderna: a emoção. Subjetividade, retomando a citação, é justamente quando a emoção e o simbólico se constituem como unidade geradora de sentidos e configurações subjetivas. A emoção, nesta concepção, não só é revitalizada, mas compreendida para além da visão naturalista das respostas apresentadas perante o ambiente (GONZÁLEZ REY, 2017b).

Complementando o anterior Mitjás Martínez, colaboradora permanente de González Rey, no curso da elaboração de sua teoria, concebe que a subjetividade é:

Tanto social quanto individual constituindo-se mutuamente. Não é possível considerar a subjetividade de um espaço social desvinculada da subjetividade dos indivíduos que a constituem; do mesmo modo, não é possível compreender a constituição da subjetividade individual sem considerar a subjetividade dos espaços sociais que contribuem para sua produção (MITJÁS MARTINEZ, 2005, p. 20).

O campo epistemológico subjacente às citações anteriores destaca pontos importantes para a compreensão da subjetividade enquanto uma “expressão ontológica de um fenômeno especificamente humano, social, individual, nas condições da cultura, que se desprende do psiquismo” (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 207). Assim, temos que a subjetividade: 1) tem um caráter processual, singular

e gerador da psique humana; 2) inclui a consideração dos processos simbólico-emocionais nas produções psicológicas emergentes no curso das ações do sujeito; 3) abarca as dimensões individual e social entrelaçadas como unidade no curso das experiências da pessoa; 4) dá destaque ao sujeito, enquanto posicionamento subjetivo fundamental na qualidade de suas experiências.

Noutro momento de sua obra, González Rey vai sublinhar que a subjetividade:

É uma produção do sujeito que tem como matéria-prima sua vida social e a cultura, porém, não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.34).

O conjunto dos trechos teóricos apresentados evidencia o caráter complexo, sistêmico e em desenvolvimento da subjetividade, posto que sempre está implicada com as condições de sua produção pelo sujeito. Nesse sentido, González Rey registra que a subjetividade é:

Um sistema em desenvolvimento permanente, implicado sempre com as condições de sua produção, embora com uma estabilidade que permite definir os elementos de sentido constituintes das configurações dominantes do sujeito em relação às principais atividades e posições que o ocupam em cada momento concreto da vida (GONZÁLEZ REY, 2009a, p.173).

A concepção de subjetividade enquanto sistema em constante desenvolvimento, articulado com as condições de sua produção, nos permite pensar que a pessoa não se constitui apenas enquanto respostas às questões de ordem fisiológica, psicológica, laboral, afetiva, familiar, social em uma relação direta. Essa forma de pensar a subjetividade como sistema rompe os determinismos socioculturais e biológicos que têm caracterizado a história do pensamento psicológico.

Neste momento é importante um esclarecimento. Sendo a matriz da subjetividade histórica e cultural, ela não se limita à história e à cultura na qual os indivíduos são socializados. A produção subjetiva depende dos espaços de subjetivação que são produzidos dentro da cultura e da experiência vivida no tempo subjetivo das pessoas, mas dita produção não é um efeito direto dos repertórios proporcionados pela própria cultura, a saber: rituais, práticas, concepções e símbolos. É por isso que a subjetividade, dentro da sua processualidade, mantém uma relação paradoxal com a cultura e a história: por um lado, se constitui nelas; mas por outro - e devido ao seu caráter gerador -, sua produção se singulariza, rompendo com as restrições que impõem a cultura e a história (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Ao examinarmos a subjetividade como plataforma teórica de pensamento nas citações anteriores, temos uma relação estreitamente articulada entre os conceitos constituintes da teoria, quais sejam: sentido subjetivo, configuração subjetiva, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual. Desse modo, a rede conceitual tecida organiza e expressa um sistema teórico recursivo, vivo e dinâmico que supera a classificação de elementos isolados em definições estanques (GONZÁLEZ REY, 2014), permitindo a abertura de novas zonas de inteligibilidade sobre o psiquismo humano.

Nas linhas a seguir, abordaremos os conceitos centrais da Teoria da Subjetividade.

Sentido Subjetivo

Os sentidos subjetivos são a unidade básica da subjetividade, a qual está constituída pela unidade entre o simbólico e o emocional. Ao pensar a categoria sentido subjetivo, González Rey partiu da compreensão do termo sentido do psicólogo russo Lev S. Vygotsky. Para este autor, o sentido está associado à palavra sendo entendido como a “unidade que reflete a conjunção do pensamento e da linguagem” (VYGOTSKY, 2007, p. 315). Ainda segundo Vygotsky, o sentido emerge como a “soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência” e que “o sentido real da palavra é determinado, no fim das contas, por

toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VYGOTSKY, 2000, p.465).

Embora o sentido esteja relacionado com a palavra e com os elementos psicológicos da consciência, Vygotsky dá um significativo passo ao considerar o sentido como uma categoria psicológica (GONZÁLEZ REY, 2012b), apesar de a elaboração teórica sobre o termo ter ficado incompleta em sua obra, devido a falta de recursos teóricos para compreender o potencial ontológico da noção de sentido para o desenvolvimento da psicologia, como também, a sua morte prematura (GONZÁLEZ REY, 2009b). Assim, o sentido expressou uma categoria teórica inconclusa, mas abriu “una posibilidad para el desarrollo de una nueva unidad psicológica” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 252), orientada à geração de novas inteligibilidades às produções psicológicas humanas, fundamentadas em uma perspectiva histórico-cultural.

Tomando como matéria-prima a conceito de sentido em Vygotsky, González Rey enxerga nela um valor heurístico para o conhecimento das formas complexas das configurações psicológicas do ser humano. Desse modo, ele elabora uma reformulação do conceito como o objetivo de:

Avanzar en una teoría cultural-histórica sobre la subjetividad que, como la conciencia, siempre apareció referida de forma general e imprecisa en las ciencias sociales y en la propia filosofía, siendo tratada de forma marginal en el tratamiento de otros temas (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 312).

Como resultado de tal reformulação, González Rey apresenta a categoria sentido subjetivo (2005), a qual está associada aos processos simbólicos e emocionais emergentes no curso das experiências e ações da pessoa e, portanto, se desprendendo de uma correlação com a palavra e os elementos psicológicos da consciência, conforme entendido por Vygotsky.

O termo *subjetivo*, no conceito de González Rey, expressa “as complexas integrações simbólico-emocionais que se organizam de forma simultânea no curso de uma experiência vivida e no sujeito dessa experiência” (GONZÁLEZ REY, 2012a, p.62). Com isso, o termo subjetivo não se trata de uma adjetivação que acompanha a palavra sentido, mas diz-nos dos diferentes elementos substantivos

com os quais o sentido ganha vida e contornos, os quais serão teoricamente conhecidos nas configurações subjetivas.

O sentido subjetivo é definido como “a unidade inseparável dos processos simbólico e emocional num mesmo sistema, no qual a presença de um desses elementos evoca o outro, sem que seja absorvido pelo outro” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.127). Como unidades simbólico-emocional, os sentidos subjetivos formam uma rede subjetiva maleável e em constante fluxo que não expressam uma linearidade com os fatos concretos da vida social e individual da pessoa. Eles resultam “de uma rede de eventos e de suas consequências colaterais, que se expressam em complexas produções psíquicas” (GONZÁLEZ REY, 2007b, p.172).

Como apresentado por González Rey:

O sentido subjetivo destaca a emergência de um novo tipo de produção psíquica que não aparece como ato intencional da pessoa, mas como uma nova qualidade da psique humana que especifica o status subjetivo da experiência vivida. O sentido subjetivo é o resultado da configuração subjetiva que se organiza em torno da experiência vivida. Ele é o resultado de uma configuração subjetiva que se organiza no curso da própria experiência e da qual participam ativamente, em forma de sentidos subjetivos diversos, as diferentes configurações da personalidade envolvidas nesse processo (GONZÁLEZ REY, 2012a, pp. 27-28).

Na citação acima, os sentidos subjetivos representam o qualificador subjetivo dos fatos concretos por nós vividos, ou seja, ele expressa o caráter subjetivo de tais vivências em configurações subjetivas que se organizam no curso daquelas experiências e que não é uma resposta linear frente ao vivido, mas uma expressão ontológica da psique humana destacando-se seu caráter gerador. É por isso que a experiência subjetiva é uma produção que integra o social e o individual em unidades singularizadas de produção subjetiva.

Os sentidos subjetivos de uma determinada experiência não estão restritos a essa experiência. Eles estão amalgamados com os sentidos subjetivos de outras vivências as quais ganham novos contornos subjetivos no curso da experiência atual. Nessa direção, os sentidos subjetivos destacam a singularidade e complexidade de uma vivência que, teoricamente, rompe com a padronização e universalização na compreensão dominante dos fenômenos psicológicos.

Ainda com a citação anterior, observamos a importância do sujeito na qualidade de suas produções psíquicas. Embora os sentidos subjetivos não sejam uma produção consciente da pessoa, o modo como ela interage com os muitos elementos definidores do momento concreto está recursivamente associado com as diferentes configurações de sua personalidade, substanciando a configuração subjetiva daquele instante e, desse modo, convergindo múltiplos sentidos subjetivos de origens diversas.

A epistemologia que fundamenta o arcabouço conceitual da Teoria da Subjetividade e, dessa forma, orienta a compreensão e a investigação da especificidade dos fenômenos psíquicos humanos, sublinha que os sentidos subjetivos de uma experiência não podem ser conhecidos *a priori* e nem intencionalmente produzido pela pessoa no ato concreto da ação ou definido por conteúdos intrinsecamente associados ao fato vivido.

Nas palavras de González Rey “los sentidos subjetivos definen el aspecto subjetivo da experiencia vivida y existen no como contenidos puntuales, susceptibles de expresión concreta por el sujeto [...]” (GONZÁLEZ REY, 2009c, p. 217). Uma lógica positiva aplicada à compreensão dos sentidos subjetivos se mostrará ineficiente na elucidação de suas supostas causas já que, a “lógica” que os regem, apresenta uma dinâmica ontológica que lhes confere formas próprias de organização e desenvolvimento. (CAIRES, 2017).

A plasticidade e o fluxo dinâmico dos sentidos subjetivos geram uma teia de sentidos subjetivos que se organizam em configurações subjetivas as quais expressarão os sentidos dominantes de uma atividade. Assim, sua inteligibilidade só é possível:

No momento de interpretação da configuração subjetiva, que é o que permite captar os sentidos subjetivos dominantes, presentes na expressão plural da pessoa que aparece, de forma simultânea, em cada momento da ação concreta (GONZÁLEZ REY, 2011a. p. 34).

Os sentidos subjetivos são, com as configurações subjetivas, elementos centrais para a compreensão do modo subjetivo como vivemos a vida em suas dimensões social e individual, as quais, como destacado anteriormente,

constituem qualidades diferentes de um processo de subjetivação, e não instâncias dicotômicas como consagrado no pensamento dominante conferindo ao social uma espécie de domínio sobre o individual.

Em sua multiplicidade de origens, os sentidos subjetivos implicam processos diferentes e simultâneos. Desse modo, as qualidades transitória, maleável, instantânea e dinâmica dos sentidos subjetivos envolvidas naqueles processos, não permitem seu “aprisionamento” a nenhuma significação determinista de uma experiência ou definição antecipada do resultado de seus percursos. O movimento interminável gerador de sentidos subjetivos no curso de nossas experiências organizarão, em novas produções subjetivas, o encontro do passado com o presente.

Nesse entendimento, as experiências não se sobrepõem ou anulam-se umas às outras no curso de novos fatos vividos. Elas são subjetivamente transformadas por novas produções de sentidos subjetivos as quais rompem com a ideia de que os fatos concretos, na origem das experiências, formatam seus desenvolvimentos. O processo de subjetivação subjacente às nossas vivências caminha por vias imprevisíveis à conscientização. Mesmo que exista consciência de determinado ato ou momento vivido, esta já é uma produção de sentidos subjetivos posto que, emergente de múltiplas vias de sentidos subjetivos e não diretamente oriunda daquele momento ou ato concreto.

Há um fio subjetivo condutor de nossas experiências, cuja qualidade de sua condução reside no fluxo constante e interminável de produções de novos sentidos subjetivos. Estes são:

The key subjective units whose endless movement engenders other forms of subjective formations. The subjective senses are the instantaneous emotional-symbolic units that characterize the flux of human experience as life is subjectively lived. Subjective senses are the paths by which the past and the diversity of present experiences lived by individuals within different social instances are integrated into one subjective configuration. (GONZÁLEZ REY, 2017b, p. 183).

Configuração Subjetiva

Dentro do desenvolvimento teórico de González Rey, a categoria configuração subjetiva foi apresentada na publicação *Comunicación, personalidad y desarrollo*, como:

La integración de múltiples elementos dinámicos en torno a un sentido psicológico específico, por lo que se puede incluir una configuración dentro de otra no como elementos diferentes que se integran, sino como parte de un nuevo nivel cualitativo de organización psíquica (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 59).

A ideia de configuração subjetiva como integradora dos múltiplos elementos dinâmicos em torno de um sentido psicológico específico sinaliza uma produção dominante de sentidos subjetivos. Ela destaca uma configuração subjetiva como uma organização relativamente estável frente ao fluxo caótico e imprevisível que governam os sentidos subjetivos.

Como organização subjetiva das diferentes produções de sentidos subjetivos emergentes nas vivências do sujeito, a categoria configuração subjetiva permite-nos inteligibilidade teórica para os modos singulares com os quais o ser humano organiza suas experiências sem, contudo, esgotá-las nas configurações emergentes.

A configuração subjetiva é a “organização subjetiva de um campo de experiência do sujeito”, e não um conjunto de elementos constituintes dessa experiência, os quais podem “variar em intensidade, mas que não são os mesmos para todos os sujeitos” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p.175). Com essa sentença, o autor nos diz que a configuração subjetiva pode ter um tipo de organização semelhante para diferentes sujeitos, mas que está integrada por elementos de sentidos completamente diferentes.

Noutro momento de sua obra, González Rey afirma que as configurações subjetivas são:

Los sistemas de sentido subjetivo que se organizan como formaciones psicológicas de la subjetividad individual. Una configuración subjetiva es una fuente permanente de producción de sentidos subjetivos en relación a todo o campo de actividad y – o

relaciones significativas de la persona (GONZÁLEZ REY, 2007c, p.20).

As configurações subjetivas não representam *a priori* determinantes da ação. Elas são constituintes do sentido subjetivo que uma ação tem, mas “ellas no ‘dirigen’ los sentidos subjetivos que se van desarrollando en la acción; ellas son un momento inseparable en la producción de esos sentidos subjetivos” (González Rey, 2009c, p.218).

As configurações subjetivas são maleáveis e sensíveis às diferentes vivências engendradoras de sentidos subjetivos. O fluxo contínuo e variável de seus modos de organizações sinaliza um fio condutor marcado por relativa estabilidade na qual as possibilidades e limitações à geração de novas configurações subjetivas estão associadas à capacidade da pessoa, enquanto sujeito, de gerar recursos personológicos no curso de uma ação, capazes de pôr em jogo um posicionamento subjetivo produtor de novos sentidos subjetivos os quais estarão, recursivamente, na base das novas configurações subjetivas do vivido.

Assim, Gonzalez Rey nos diz:

Unlike subjective senses, subjective configurations represent relatively stable psychological systems, but they never have human expressions as external causes. Subjective configurations are very malleable, taking different forms according to the context and to a particular individual’s psychological state at the moment of that concrete experience (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 54).

As citações acima evidenciam o jogo entre as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos cuja dinâmica estabelece uma recursividade entre ambas não havendo reciprocidade, correlação, entre uma e outra. A processualidade desse intercâmbio vivo faz com que as configurações subjetivas de um campo experiencial da pessoa se articulem com as configurações de outras vivências, pois os sentidos subjetivos - por suas qualidades múltipla, circulante e sistêmica - vão atravessando estes diferentes momentos de experiências operando novas organizações subjetivas na experiência atual.

Por integrar os sentidos subjetivos emergentes dos múltiplos espaços da vida social da pessoa, as configurações subjetivas representam uma produção

dominante de sentidos subjetivos em relação a determinado campo da experiência, mas não emerge exclusivamente desse campo ou se esgota nele. Assim, a categoria nos permite estudar, por exemplo, a configuração subjetiva dominante vinculada aos processos de aprendizagem de uma determinada pessoa, a qual expressa um valor heurístico tanto para a compreensão do complexo fenômeno do aprender, como para a própria prática profissional de natureza pedagógica.

A compreensão da configuração subjetiva como categoria teórica sinaliza o giro epistemológico proposto para a geração de inteligibilidade aos fenômenos psíquicos humanos em seus diferentes campos de experiências. Um avanço teórico é destacado ao romper com noções conteudistas, generalizadoras e universais atribuídas aos fenômenos psíquicos, os quais são estéreis para estudar as formas complexas e singulares de organização e desenvolvimento subjetivos, obscurecendo os caminhos plurais e inesgotáveis com os quais as pessoas organizam suas experiências em diferentes momentos da vida.

Na abordagem do autor, “não existem configurações de sentidos universais, posto que elas se formam e se desenvolvem na produção subjetiva diferenciada do sujeito nos diferentes campos de suas atividades” (GONZÁLEZ REY, 2009a, p.175). Assim, González Rey e Mitjans Martínez afirmam que:

El concepto de configuración subjetiva es una definición teórica que, por su complejidad y movilidad, adquiere valor epistemológico, pues inaugura un tipo de concepto al que no se puede asimilar lo empírico de forma directa, y tampoco sirve para describir lo empírico. El concepto de configuración subjetiva es producido teóricamente en el curso del momento empírico de la investigación (GONZÁLEZ REY; MITJANS MARTÍNEZ, 2016, p. 15).

Sujeito

A categoria sujeito tem sido abordada por diferentes campos do saber e variadas são as definições e tentativas de representações teóricas para essa categoria (LIBERA, 2013; BATTISTI, 2010). Neste tópico, partindo da abordagem de González Rey à categoria em questão, destacaremos a importância dessa

categoria e sua estreita articulação com os demais conceitos da Teoria da Subjetividade.

Para González Rey, o sujeito está conceituado como:

El individuo capaz de generar espacios propios de subjetivación y desarrollo dentro de los diferentes espacios sociales de su vida cotidiana. Hemos querido destacar con la idea de sujeto la condición individual reflexiva, crítica e asumida, capaz de generar consecuencias diversas sobre la organización social de los diferentes espacios de acción social de la persona (GONZÁLEZ REY, 2007c, pp. 20-21).

Nessa citação, observamos uma distinção entre dois termos que comumente são tomados como sinônimos: sujeito e indivíduo. Para o autor, o indivíduo, na qualidade de sujeito, é alguém com capacidade para abrir caminhos subjetivos nos espaços da vida social dominante, o que lhe permite romper com as limitações imediatas que determinada situação ou institucionalização do cotidiano apresenta. Assim, a condição de sujeito é fulcral para a geração de rotas alternativas aos enfrentamentos da vida, geração essa, mobilizada e movimentada por uma cadeia de sentidos subjetivos do sujeito, organizada mediante configurações subjetivas no percurso de sua história social.

Como destacado pelo autor, as condições reflexiva, crítica e assumida ante os múltiplos contextos da vida implicam a responsabilidade que tem o sujeito com sua capacidade autoral na modificação das tramas sociais com as quais interage. Nessa perspectiva, ele não responde linearmente aos fatos do cotidiano e, tampouco, são suas características físicas, sociais, culturais e psicológicas as determinantes geradoras de uma classe de respostas frente aos cenários da vida. Dessa forma, o sujeito emerge nos espaços de tensão “gerando um caminho alternativo de subjetivação dentro dos espaços normativos institucionais” (GONZÁLEZ REY, 2017a, p.58).

Importante salientar que o conceito de sujeito, como apresentado por González Rey, não representa uma condição universal que o indivíduo porta ou não. Ser sujeito não significa uma condição com a qual nascemos ou adquirimos na trajetória da vida. Antes, é uma “condição que se conquista de forma

permanente no processo de ação e relações que acompanham um processo de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2007a, 184).

É a capacidade de gerar e movimentar recursos subjetivos, no campo das tensões com o estabelecido, a promotora do indivíduo à condição de sujeito no curso da ação. Contudo, não se é sujeito o tempo todo, ou seja, o sujeito emergirá sempre que as emoções estiverem comprometidas com as ações do indivíduo em diferentes instâncias da vida. Dessa forma, uma pessoa pode ser sujeito em sua vida amorosa e não no trabalho, por exemplo.

Noutro momento de sua obra, González Rey considera como sujeito a pessoa:

Ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 2017a, p. 57).

O sujeito é pessoa ativa, reflexiva, questionadora, confrontadora que não se submete às vozes imperativas, ditatoriais representadas por variados entes institucionais. Porém, o sujeito é o resultado teórico construtivo interpretativo por parte do pesquisador (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), o que significa que um indivíduo ou grupo não é considerado como sujeito apenas pelos seus comportamentos observáveis. É por isso que um estudante pode ser calado e tímido na sala de aula, com uma aparência comportamental passiva, mas a sua produção subjetiva sobre o aprender pode estar constituída a partir de configurações subjetivas caracterizadas pela inovação, a criatividade e a motivação, por novas formas de pensar o que está sendo estudado. Nesse caso, um pesquisador da subjetividade tem a possibilidade de construir indicadores, dentro do seu modelo teórico, que lhe permitem afirmar, ou não, que essa pessoa se posiciona como sujeito da sua aprendizagem.

O sujeito não é um epifenômeno de outros processos para os quais não teria a condição de construir caminhos alternativos vivenciais, mas representa “uma instância de ruptura geradora capaz de assumir opções diferentes diante da situação em que vive” (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 53). Embora esse indivíduo

esteja subjetivamente constituído, tal constituição pode, em alguns casos, representar uma barreira, em outros, não.

Por ser socialmente constituído, o sujeito pode, no percurso de sua história, subordinar-se aos elementos caracterizadores dos diferentes espaços sociais, ou gerar alternativas que expressam opções singulares dentro de sua socialização nesses espaços (GONZÁLEZ REY, 2004). Assim o “sujeito se exerce na legitimidade de seu pensamento, de sua reflexão e das decisões por ele tomadas. Por elas, ele entra na dinâmica complexa da vida social” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 149).

O sujeito emerge no exercício de suas elaborações singulares de pensamento frente o vivido. É nesse exercício, subjetivamente dinamizado, que o desenvolvimento das possibilidades de ruptura com o instituído ganha força. Aqui, sublinha-se o pensamento como uma produção subjetiva, e não como exclusivamente uma construção racional. Isto não significa que toda forma de pensamento seja uma produção subjetiva. Implica que aqueles pensamentos emergentes no/do processo de subjetivação de uma relação social da pessoa são desdobramentos de sentidos subjetivos de origens múltiplas, os quais, por sua carga simbólico-emocional, singularizarão as tomadas de decisões da pessoa.

Como dito na introdução deste tópico, a abordagem que González Rey designa à categoria sujeito, está recursivamente associada aos demais conceitos centrais de sua teoria, possibilitando “um sistema teórico recursivo e orientado a superar a taxonomia de elementos isolados em definições estanques, o que caracteriza, tão profundamente, a psicologia” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.26).

Nessa direção, no seguinte trecho, ao pontuar a categoria de sujeito, temos um exemplo de como a definição de um determinado conceito convoca os demais, sem, contudo, ser sua causa. Assim, temos:

O sujeito representa o indivíduo subjetivado, produtor de sentidos através das configurações subjetivas que caracterizam sua personalidade, imerso de forma permanente nos contextos nos quais atua e se expressa. Esses processos ocorrem na relação contraditória entre as várias necessidades do sujeito, que se definem por configurações subjetivas que entram em jogo em cada um dos espaços sociais de sua ação; e também pelas novas

necessidades derivadas do contexto em que atua (GONZÁLEZ REY, 2004, pp. 157-158).

O jogo dos conceitos no interior dessa citação destaca que o sujeito é uma qualidade subjetivada do indivíduo, portanto, emergente dos encontros múltiplos e contraditórios dos sentidos subjetivos organizados nas configurações subjetivas do sujeito no curso da ação. Essas configurações subjetivas vão representar, também a confluência das dimensões social e individual na subjetivação das necessidades do indivíduo em cada uma das esferas da vida. Tem-se que um processo de subjetivação ocorre quando uma carga simbólico-emocional matiza a relação do indivíduo em seus diferentes espaços e momentos concretos de ação.

Frisando a importância da categoria sujeito para a compreensão da subjetividade, o autor afirma que:

Is a condition for understanding subjectivity as a living process that integrates the decisions and paths taken by individuals and social instances during ongoing activity'. (GONZÁLEZ REY, 2016, p.180).

Subjetividade Individual e Social

Como mencionado, a perspectiva teórica de González Rey assume a unidade entre social e o individual nos processos de produção subjetiva, rompendo com duas visões clássicas da psicologia: aquela centrada no indivíduo, por um lado, e a de natureza sócio determinista que considera o indivíduo um reflexo de estruturas maiores. A teoria da subjetividade avança perante essas formas de psicologias (individualista e sociologizante), justamente porque propõe uma nova representação teórico-ontológica que concebe a relação entre indivíduo e sociedade como um sistema configuracional. Por ser configuracional, o sistema também supera a visão estática, naturalista e racionalizante dessas expressões psicológicas anteriormente mencionadas.

A subjetividade é a síntese configuracional e simultânea produzida em dois planos interdependentes: o social e o individual (GONZÁLEZ REY, 2002). Propor

que existem formas de subjetividades social e individual, cada uma configurada de maneira singular e diferenciada, possibilita ingressar em um campo de estudos que antes era hegemonicamente governado pelas ciências antropossociais e/ou pelas psicologias do indivíduo. A subjetividade social e individual mantém, nos espaços sociais, uma inter-relação constante, tensa e mutuamente constitutiva, sem que a subjetividade social signifique a soma das subjetividades individuais (Rossato e Mitjás Martínez, 2013).

A subjetividade individual refere-se aos processos e formas de organização subjetiva gerados nas histórias diferenciadas e singulares dos indivíduos (GONZÁLEZ REY, 2011B). Ela representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos concretos. Nela aparece constituída, segundo González Rey, “a história única de cada um dos indivíduos, a qual, dentro de uma cultura, se constitui em suas relações pessoais” (2005, p.241). Isso implica que, embora os indivíduos compartilhem espaços sociais aparentemente comuns (família, escola, trabalho, entre outros), cada pessoa gera sentidos subjetivos e configurações subjetivas muito específicas e diferenciadas emergentes no processo de subjetivação de sua experiência.

Segundo Rossato e Mitjás Martínez, a subjetividade individual:

Se organiza em torno de elementos essenciais na sua compreensão e desenvolvimento: o sujeito e a personalidade que interagem numa relação em que um é momento constituinte do outro sem que seja diluído por ele. O reconhecimento do caráter ativo, gerador, reflexivo e criativo do sujeito coloca a relação com o social em permanente estado de tensão e rupturas, podendo gerar novas unidades de subjetivação individual e social (ROSSATO; MITJÁS MARTÍNEZ, 2013, p. 290).

A qualidade do sujeito como elemento essencial da subjetividade individual “constitui o momento vivo da organização histórica da sua subjetividade, e que está implicado de forma constante nos diversos espaços sociais dentro dos quais organiza suas diferentes práticas” (GONZÁLEZ REY, 2005, p.241).

A categoria subjetividade social expressa a forma integradora dos sentidos subjetivos e configurações subjetivas emergentes nos múltiplos espaços sociais,

gerando um sistema no qual as produções subjetivas e configurações subjetivas de determinado espaço social está articulado, recursivamente, com os sentidos e configurações subjetivas de outras esferas sociais. Ao introduzir essa categoria em sua abordagem teórica, González Rey, assim a definiu:

Entendemos como subjetividad social, precisamente el sistema integral de configuraciones subjetivas (grupales o individuales), que se articulan en los distintos niveles de la vida social, implicándose en las distintas instituciones, grupos y formaciones de una sociedad concreta. (GONZÁLEZ REY, 1996, pp. 99-100).

O conceito apresentado supera a clássica dicotomia individual/social na compreensão das formas complexas com as quais diferentes instâncias sociais se configuram. Dessa forma, o social e o individual estão mutuamente constituídos, produzindo um tecido social que representa não a soma dos indivíduos, senão que, uma rede viva e dinâmica de relações sociais de caráter subjetivo expressas nas configurações subjetivas que a organiza. Outro ponto importante a ser destacado é que os distintos grupos e instituições de uma sociedade estão entrelaçados, isto é, suas formações não estão restritas aos elementos objetivos caracterizadores de uma ou outra formação social.

As produções de sentidos subjetivos emergentes nas articulações contraditórias entre as dimensões social e individual e seus efeitos colaterais produzem uma multiplicidade de efeitos nos diferentes níveis da vida social, os quais não aparecem nas formas objetivas e normatizadoras da relação e ação social. González Rey afirma que a subjetividade social é “un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social” (GONZÁLEZ REY, 2008, p.235).

A referida instalação dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas nos sistemas de relações daqueles que compartilham o mesmo espaço social não significa dizer que seja possível, desde uma lógica positivista, observar, identificar e descrever no conjunto dos comportamentos individuais, os elementos objetivos constituidores da subjetividade social daquele espaço. Por ser uma configuração subjetiva das diferentes formas da vida social nas quais se

articulam múltiplos aspectos da vida, a subjetividade social não se define por suas gêneses, bem como, não depende da vontade e das intenções dos indivíduos. Nessa direção, González Rey destaca o valor heurístico do conceito de subjetividade social ao registrar:

El concepto subjetividad social resulta determinante para completar una visión de lo social como dimensión que no está constituida simplemente por hechos de lo social aparentes, observables, sino como sistema configurado subjetivamente, el cual se desarrolla de forma permanente por sus propias necesidades y formas de organización, que van más allá de las diferentes estructuras de la sociedad en sus diferentes momentos, ello impide la administración de su desarrollo desde la intencionalidad actual de los representantes de las diferentes formas de poder constituidas (GONZÁLEZ REY, 1997, p.175).

A subjetividade social como uma expressão do social que está para além dos fatos aparentes, observáveis e objetivos põe em movimento necessidades e formas de organização dos entes sociais que ganham vida própria no curso das tramas dos sentidos subjetivos configuradores daqueles entes, ou seja, as formações sociais e as necessidades em suas bases não respondem linearmente aos elementos concretos presentes nos diversos momentos de uma sociedade. Tais necessidades são produções de sentidos subjetivos que se organizam, qualitativamente, em níveis diferentes na subjetividade social e na individual, os quais estão, recursivamente, entretecidos.

As tramas dos processos sociais, sob a ótica da subjetividade social:

Deixam de ser vistas como externas em relação ao indivíduo, ou como blocos de determinantes consolidados, que adquirem *status* do “objetivo” diante do sujeito individual, para serem vistos como processos implicados dentro de um sistema complexo, a subjetividade social, da qual o indivíduo é constituinte e, simultaneamente, constituído (GONZÁLEZ REY, 2005, p.202).

As configurações subjetivas organizadoras da subjetividade social não transformam esta numa entidade portadora de características universais, hegemônicas padronizadoras dos múltiplos cenários sociais. A subjetividade social como um sistema complexo:

Exibe formas de organização igualmente complexas, ligadas aos diferentes processos de institucionalização e ação dos sujeitos nos diferentes espaços da vida social, dentro dos quais se articulam elementos de sentidos procedentes de outros espaços sociais (GONZÁLEZ REY, 2005, p.203).

A dimensão subjetiva resultante do jogo subjetivado entre as esferas sociais, bem como o modo complexo em que ela aparece em cada ente social, põem em relevo o valor heurístico do conceito de subjetividade social para a geração de visibilidade às múltiplas e inesgotáveis formas de organização de uma sociedade e seus espaços institucionais. Seu conceito expressa flexibilidade e maleabilidade suficientes para “caracterizar os processos de sentidos subjetivos e significados gerados nas diversas áreas da vida social e de integrar as formas históricas e atuais de subjetivação produzidas nestes espaços” (GONZÁLEZ REY, 2005, pp. 207-208).

O conceito de subjetividade social abre um novo caminho para a investigação psicológica da dimensão subjetiva caracterizadora dos espaços sociais, possibilitando uma representação viva e dinâmica da rede de produções subjetivas integradoras das configurações subjetivas daqueles espaços. Nesse entendimento, González Rey assinala que a categoria de subjetividade social:

Allows the explanation of how society, in its diverse levels, institutions, and processes, is configured recursively in all those diverse instances, making them living, contradictory, and heterogeneous social spaces, while also being configured in individuals whose active positions and behaviors are constituent of the different paths taken those social instances in their development (GONZÁLEZ REY, 2019, p.29).

Considerações Finais

O conjunto conceitual da Teoria da Subjetividade destaca o caráter aberto e processual de uma teoria orientada à compreensão e elaboração de modelos teóricos os quais consigam acompanhar a complexidade da subjetividade humana. Tais modelos não são a apreensão direta, total, conclusiva do fenômeno

investigado. Eles representam “ideias e construções em processo que não se reduzem ao momento em que formalmente estamos vivendo o ‘espaço de pesquisa’ com os participantes” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.17).

A trama organizadora dos conceitos está mutuamente constituída. Isto implica em que alterações significativas relacionadas a determinado conceito tenham reverberações nos demais conceitos da teoria e, dessa forma, no sistema teórico geral por eles constituído. Essa dinâmica conceitual configura a Teoria da Subjetividade como um sistema que não descreve e qualifica, *a priori*, as produções subjetivas das experiências humanas. As categorias da teoria em questão ganham vida no curso da investigação, cuja congruência entre as múltiplas informações, as hipóteses e articulações teóricas do pesquisador, terá como expressão teórica do investigado, o modelo teórico emergente.

A teoria da Subjetividade avança em relação aos pressupostos teóricos consagrados em diferentes abordagens na psicologia, os quais tomam suas categorias como traduções *a priori* daquilo que é pesquisado. O pesquisador não encontrará nela fórmulas enquadradoras das múltiplas expressões da subjetividade humana. Assim, os desafios epistemológicos que o uso das categorias em discussão acarretam, apontam para processos de pensamentos não lineares, caracterizados pela reflexão, questionamento, curiosidade, confrontação teórica-metodológica frente ao pesquisado.

O valor heurístico de seus conceitos reside, precisamente, na geração de visibilidades aos aspectos subjetivos das experiências humanas, abrindo novas zonas de inteligibilidade teórica sobre questões que outras teorias não permitem. Nessa direção, os conceitos deixam de guiar a investigação desde suas definições para, então, serem um recurso à produção de novos saberes para o qual “a própria categoria é a base de novos significados que a enriquecem e estendem o seu campo de inteligibilidade” (GONZÁLEZ REY, 2014, p.16).

Referências

BATTISTI, C.A (org.). *Às voltas com as questões do sujeito: posições e perspectivas*. Ijuí: Ed. Unijuí; Cascavel: Edunioeste, 2010.

CAIRES, E. Subjetividade e desenvolvimento na aprendizagem da música. In:

CAMPOLINA, L.D.O; MORI, V.D. (orgs.) *Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisa*. Curitiba: CRV, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Habana: Editorial Pueblo y Comunicación, 1995.

_____, F. *Problemas epistemológicos de la psicología*. Habana: Editorial Academia, 1996.

_____, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC. 1997.

_____, F. La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica. In: Odair FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando (Orgs.). *Por una epistemología da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Tradução de Vera Lúcia Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____, F. *Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007a.

_____, F. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psicologia da Educação*. São Paulo, 24, 1 sem. 2007b.

_____, F. Posmodernidad y subjetividad: distorciones y mitos. *Revista de Ciências Humanas*. UTP, nº 37. Diciembre, 2007c.

_____, F. Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, vol.4, Nº 2, pp.225-243, 2008.

_____, F. A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da mediação à construção do conhecimento psicológico. In: BAHIA BOCK, Ana M. (org). *Psicologia Compromisso Social*. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009a.

_____, F. Historical relevance of Vygotsky's work: its significance for a new approach to the problem of subjectivity in psychology. *Outlines: Critical Practical Studies*, 11, 59-73, 2009b.

_____, F. Epistemología y ontología: un debate necesario para la psicología hoy. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*, V. 5, Nº 2, 2009c.

_____, F. Las categorías de sentido, sentido personal, y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, Bogotá, Colombia, V.9, No.1,

p. 241- 253, ene-abr. 2010.

_____, F. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____, F. *El sujeto y la subjetividad en la psicología social*. Un enfoque histórico-cultural. Buenos Aires: Noveduc, 2011b.

_____, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Albertina Mitjás Martínez, Beatriz Judith Lima Scoz, Marisa Irene Siqueira de Carvalho (orgs). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros, 2012a.

_____, F. Advancing on the concept of sense: subjective sense and subjective configurations in human development. In: M. Heideggard, A. Edwards, M. Flear (orgs). *Motives in children's development: cultural-historical approaches*. 1ed. Cambridge: Cambridge University Press, v.1, pp 45-62, 2012b.

_____, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: Albertina Mitjás Martínez, Maurício Neubern, Valéria Mori (orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

_____, F. Advancing the topics of social reality, culture and subjectivity from a cultural-historical standpoint: moments, paths and contradictions. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychological*, vol.36, No. 3, 175-189, 2016.

_____, F. Entrevista com Fernando González Rey. In: Mori, V.D. Campolina, L.D.O (orgs). *Diálogos com a teoria da subjetividade: reflexões e pesquisas*. Curitiba: CRV, 2017a.

_____, F. Advancing in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfoldings and consequences for cultural studies today. In: M. Flear, F. González Rey; N. Veresov (Eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: Advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017b, p. 173-194.

_____, F. Subjectivity as a new theoretical, epistemological, and methodological pathway within cultural-historical psychology. In: GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁS MARTINEZ, A.; MAGALHÃES GOULART, D. (Orgs). *Subjectivity within cultural-historical approach*. Perspectives in cultural-historical research 5. Singapore: Springer, 2019.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁS MARTINEZ, A. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: sus implicaciones metodológicas. Chile: *Psicoperspectivas*, 15 (1), 5-16, 2016.

_____.;_. *Subjetividade*. Teoria, epistemologia e método. Campinas, Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F; PATIÑO, J.F. La epistemología cualitativa y el estudio de la subjetividad em una perspectiva cultural-histórica. Conversación com Fernando González Rey. *Revista de Estudos Sociais*, 60, 120- 128. DOI: <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>, 2017.

DE LIBERA, A. *Arqueologia do sujeito: nascimento do sujeito*. Tradução: Fátima Conceição Murad. São Paulo: Editora Fap-Unesp, 2013.

ROSSATO, M, & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Desenvolvimento da subjetividade: análise de histórias de superação das dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17 (2), 289-298, 2013.

VYGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____, *Pensamento e Linguagem*. Tradução: Miguel Serras Pereira. Relógio D'Água Editores, Dezembro, 2007.

Recebido em maio de 2019

Aprovado em julho de 2019

A noção de sujeito na concepção da Aprendizagem Desenvolvimental: uma aproximação inicial à Teoria da Subjetividade

The notion of subject in the Developmental Learning conception: an initial approach to Theory of Subjectivity

Roberto Valdés Puentes¹

RESUMO

A concepção de Aprendizagem Desenvolvimental concebida, na ex-União Soviética, a partir da segunda metade da década de 1950, com base nas teses fundamentais de L. S. Vigotski sobre a relação recíproca entre aprendizagem e desenvolvimento, elaborou uma teoria da atividade de estudo que tem como foco o processo de autotransformação do sujeito da atividade, pela via da modificação da atividade externa em atividade subjetiva. O artigo aborda, em primeiro lugar, os diferentes conceitos de sujeito que emergiram no interior dessa teoria (da cognição, das necessidades e motivos, individual e coletivo, da emoção e sujeito como fonte), em especial, a partir do estudo dos aportes de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Em segundo, avalia o conteúdo dos conceitos com base em referências teóricas pertinentes e a partir de uma aproximação inicial com a Teoria da Subjetividade de González Rey. As análises comprovaram que, mesmo quando a obra dos autores pesquisados aponta no sentido do desenvolvimento de uma concepção de aprendizagem centrada na constituição subjetiva das crianças, a noção de sujeito, bem como de desenvolvimento psíquico e subjetivo, não correspondem à concepção de subjetividade e ao mais recente conceito de sujeito da Teoria da Subjetividade.

Palavras-chave: Aprendizagem desenvolvimental; Atividade de Estudo; Sujeito; Teoria da Subjetividade.

ABSTRACT

Developmental Learning conception was devised in the ex-Soviet Union, from the second half of the 1950's, being based on the fundamental thesis of L. S. Vygotsky on the reciprocal relations between learning and development. Within this conception, a learning activity theory was formulated, which focus is the activity subject's self-transformation through modification of the external activity into the subjective one. The present paper, firstly, addresses the concepts of subject that emerge within learning activity theory along sixty years (subject of cognition, subject of needs and motives, subject of emotion and subject as source). In order to do so, it discusses contributions from D. B. Elkonin, V. V. Davydov, and V. V. Repkin. Secondly, in the light of Theory of Subjectivity, the paper evaluates the content of the mentioned concepts. The results of this study support the idea that, in some opportunities, the work of the researched authors aimed to develop a learning conception centered on children's subjective constitution. Nonetheless, even at these opportunities, the notion they developed doesn't considered the Theory of Subjectivity principles proposed by González Rey.

Keywords: Developmental learning; Learning activity; Subject; Theory of Subjectivity.

¹ Doutor em Educação. Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, vinculado ao PPGED (nos níveis de Mestrado e Doutorado) e aos cursos de graduação. Contato: robertovaldespuentes@gmail.com.br

Introdução

Do ponto de vista histórico, a Didática sempre se ocupou muito mais dos conteúdos e dos métodos de ensino do que do próprio sujeito que aprende. A ideia de sujeito, suas características específicas, as fases de seu desenvolvimento e os diferentes momentos na sua compreensão, foram praticamente reservados à Filosofia e à Psicologia, mesmo quando se compreenda que os fundamentos, as condições e os modos de se ensinar (que é o objeto da Didática) estejam estreitamente relacionados com os modos de aprender e com o desenvolvimento de cada ser humano em particular.

A teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, concebida no final da década de 1950, a partir do esforço conjunto de diversos representantes do enfoque cultural-histórico da Psicologia e da Didática do período soviético, emergiu em resposta às diferentes concepções que, indistintamente, ignoraram ou subestimaram o lugar do sujeito e seu desenvolvimento na organização dos processos pedagógicos, ao priorizar o ensino, a aprendizagem, o conteúdo e os métodos (PUENTES, 2019c).

Como seu nome sugere, trata-se de uma concepção que contém pressupostos gerais sobre a organização mais adequada das condições que potencializam ao máximo a capacidade de cada sujeito se desenvolver psíquica e subjetivamente² em processos de aprendizagem dialógicos, regulados e colaborativos. Esses pressupostos têm sido produzidos como resultado de numerosas pesquisas teóricas e experimentais realizadas, muitas vezes, de maneira longitudinal e interdisciplinar, há pelo menos cinco décadas em duas direções fundamentais: psicológica e didático-pedagógica (PUENTES, 2019c).

Como resultado do esforço conjunto de psicólogos, didatas, filósofos, linguistas, filólogos, metodólogos e fisiologistas, o enfoque cultural-histórico da

²É preciso levar em consideração que as noções de desenvolvimento psíquico e subjetivo, na perspectiva da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, não correspondem às conceptualizações tal como concebidas e fundamentadas no marco da Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), sobretudo, no caso específico dos conceitos de sujeito da cognição, sujeito das necessidades e dos motivos e sujeito “individual” e “coletivo”.

teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, com base em uma matriz comum que se inspira na obra de L. S. Vigotski, S. L. Rubinstein e A. N. Leontiev, tem produzido diferentes sistemas didáticos desenvolvimentais, entre os quais, os mais representativos são: zankoviano, Galperin-Talízina e Elkonin-Davidov-Repkin (PUENTES, 2017; LONGAREZI; PUENTES, 2017; PUENTES; LONGAREZI, 2017a,b; PUENTES, CARDOSO; AMORIM, 2017).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, mesmo extremadamente envolvido com a análise da Atividade de Estudo, preocupou-se com o sujeito, os modos como aprende e as condições de seu desenvolvimento psíquico e subjetivo. Ao mesmo tempo, desenvolveu e sustentou, ao longo de décadas, uma concepção de sujeito que, ainda quando autoproclamada de marxista e dialética foi, a maior parte das vezes, fragmentada, cognitiva e determinista.

O presente artigo aborda as diferentes concepções de sujeito que emergiram no interior do sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davidov-Repkin, a partir da análise da obra e do pensamento dos principais representantes da teoria da Atividade de Estudo (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin). Procurou, também, caracterizar o processo de evolução experimentado pelo conceito de sujeito e as etapas pelas quais o mesmo passou ao longo do processo de gênese e consolidação dessa teoria (1958-2019). Com base nos pressupostos teóricos analisados, foi possível estabelecer cinco concepções de sujeitos diferentes ao longo de três etapas evolutivas distintas, a saber: a) Etapa I: sujeito da cognição (1958-1970); b) Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); c) Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”, sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019). Por último, tenta abordar o conteúdo dessa concepção de sujeito com base em referenciais teóricos pertinentes e a partir de uma aproximação inicial com a Teoria da Subjetividade de González Rey.

Desenvolvimento

O sujeito na Teoria da Atividade de Estudo

A tese geral que prevalece até hoje, em relação ao objetivo da Teoria da Atividade de Estudo (cf. PUENTES, 2019c; PUENTES, CARDOSO, AMORIM, 2019), é que a mesma tenha privilegiado o processo de formação do pensamento teórico (conceitos científicos e modos generalizados de ação), em detrimento do próprio sujeito que pensa. Contudo, essa é só uma interpretação equivocada que se baseia, principalmente, na falta de estudos teóricos a respeito.

Na verdade, os idealizadores e seguidores da teoria tiveram como propósito geral, desde o início, o processo de autotransformação dos estudantes envolvidos na atividade de estudo e, por tanto, a preocupação fundamental sempre recaiu no próprio sujeito da atividade.³ Repkina (2010), uma das principais representantes do grupo de Kharkov, chegou a mesma conclusão. A esse respeito escreveu:

[...] para D. B. Elkonin e V. V. Davidov, **o conceito de sujeito está inseparavelmente ligado ao conceito de atividade transformadora**, um dos tipos de atividade de estudo. Seu objeto não é o mundo externo, mas o próprio sujeito (REPKINA, 2010, p. 3, destaque nosso).

Mesmo assim, estranhamente, as pesquisas experimentais, em lugar de privilegiar a elaboração de uma teoria psicológica sobre o sujeito, focaram na atividade objetiva que o sujeito realiza. Davidov (1991), trinta anos depois da gênese e consolidação da Teoria da Atividade de Estudo, revelou dois dos aspectos fundamentais relacionados com o que se acaba de afirmar no

³Os conceitos de sujeito e subjetividade utilizados pelos autores analisados no presente artigo (D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin) não correspondem à concepção de subjetividade e nem à mais recente concepção de sujeito elaborada no interior da Teoria da Subjetividade (Cf. GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

parágrafo anterior: 1) que a preocupação principal da teoria estava na transformação que experimenta o aluno no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos em um tipo de atividade de estudo específica, não na atividade como tal ou nos conhecimentos que nela se assimilam; 2) que, mesmo sendo o sujeito o objeto dessa preocupação, seu estudo tinha sido negligenciado em detrimento da pesquisa sobre a atividade. Davidov (1991) escreveu:

[...] até agora **as características psicológicas do sujeito foram pouco estudadas**, uma vez que a atenção principal foi dada à estrutura da própria atividade de estudo, à natureza da tarefa de estudo e às ações de estudo [...] (DAVIDOV, 1991, p. 222, destaque nosso).

Ao longo do período principal de desenvolvimento do sistema, que se estende entre 1958 e 1998, foi elaborado um volume significativo de produções científicas. A imensa maioria aborda o conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo nas crianças das séries iniciais do nível fundamental (Cf. PUENTES; CARDOSO; AMORIM, 2019). Mas, são dramaticamente escassos os trabalhos que se destinam, exclusivamente, à análise do sujeito dessa atividade.

Contudo, essas pesquisas sobre o conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo tiveram presente, mesmo que de maneira implícita, uma determinada concepção de sujeito. Essa é a razão pela qual a análise detalhada da produção dos autores selecionados permite captar, não apenas a ideia de sujeito predominante na época, mas, também, a evolução experimentada por essa ideia, bem como as divergências internas existentes no sistema, sobretudo, entre os representantes do grupo de Moscou e de Kharkov, onde estas foram mais explícitas e significativas.

A relação entre a Teoria da Atividade de Estudo e o conceito de sujeito é tão nítida que se poderia afirmar a existência de certa correspondência entre as etapas do desenvolvimento evolutivo de ambos os processos (PUENTES, 2019a, b; 2020). Cada mudança experimentada, do ponto de vista teórico, pelo conceito, conteúdo, estrutura e processo formativo da Atividade de Estudo,

esteve associada a uma mudança específica no modo de enxergar o sujeito e vice-versa.

A tipologia e periodização que se apresenta a seguir, sobre o processo de desenvolvimento do sujeito na perspectiva da Teoria da Atividade de Estudo, confirmam a afirmação anterior.

Etapa I: sujeito da cognição (1961-1970)

A preocupação pela constituição subjetiva das crianças, junto com o desenvolvimento psíquico, aparece colocada de maneira explícita no primeiro parágrafo do primeiro artigo de Elkonin (1961/2019) sobre Atividade de Estudo. O papel do processo de formação da Atividade de Estudo nas crianças em idade escolar previa, de acordo com a concepção do autor, além das neoformações fundamentais que surgem nesse período específico do desenvolvimento humano, a formação das principais qualidades da personalidade. A esse respeito, Elkonin (1961[2019], p. 139, destaque nosso) escreveu que “[...] na escola é realizada a formação tanto das **qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos**”.

No texto, o termo “personalidade” é empregado só essa vez, para depois ser substituído pelo de “sujeito” sem que se explicassem as razões de tal troca, nem o conteúdo específico de cada termo ou as diferenças, semelhanças e correlações entre ambos os conceitos. Assim, fica a impressão de que “sujeito” e “personalidade” foram empregados para denotar o mesmo sentido, isto é, o desenvolvimento subjetivo da criança pela via da formação da Atividade de Estudo.

Nesse mesmo texto, em que se mencionam e descrevem, também, os componentes da estrutura da Atividade de Estudo, Elkonin (1961[2019]) confirma que o domínio de determinados modos de ação, visto como o conteúdo da tarefa de estudo, só tem sentido se ajuda a modificar o próprio sujeito atuante da atividade. A ideia que prevalece, pelo menos do ponto de vista

teórico, é que os modos de ação aparecem como meios da Atividade de Estudo, nunca como o fim dela em si mesmo. O propósito da Atividade de Estudo parece ser as modificações que o domínio desses modos de ação provoca no sujeito, sem a assimilação dos quais nenhuma transformação é possível. Da mesma maneira que sem as ações objetivas é impossível formar os modos de ação, sem o domínio desses modos de ação é impossível a transformação do sujeito. Elkonin (1961[2019]) escreveu:

[...] a diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato em que seu objetivo e resultado consistem em **transformar o próprio sujeito atuante** (ELKONIN, 1961[2019], p. 140, destaque nosso).

A citação anterior de Elkonin (1961[2019]) sustenta uma tese, sobre o papel da Atividade de Estudo, que tinha sido ignorada no ocidente até o presente momento, tanto pela maior parte de seus seguidores quanto de seus críticos. A visão que domina, de ambos os lados, é a de que o foco central da teoria da Atividade de Estudo esteve, sobretudo nessa etapa inicial, no desenvolvimento do aspecto psíquico da criança. Contudo, a impressão que dá essa citação de Elkonin (1961[2019]) é que a formação psíquica, pela via do domínio dos modos de ação, só é adequada quando provoca uma transformação no sujeito da ação. Nesse sentido, a nossa posição se aproxima do ponto de vista de Repkina (2011), para quem o conceito de sujeito foi, desde o começo, ponto de partida para o desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo. A esse respeito, Repkina (2011) escreveu:

Já na hipótese inicial sobre a natureza da atividade de estudo de D. B. Elkonin (1989), a mesma foi considerada como uma atividade de **autotransformação do sujeito**. Esta hipótese foi ativamente apoiada por V.V. Davidov. Embora ele não tenha utilizado o conceito de sujeito em suas obras por um longo tempo, realmente o tinha em mente porque estava extremamente perto da ideia de autotransformação e autodesenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem (DAVIDOV, 1996) (REPKINA, 2011, p. 1, destaque nosso).

Assim, a questão relacionada com o lugar do sujeito na Teoria da Atividade de Estudo deixa de ser o foco de análise da pesquisa e passa a ser a questão sobre o tipo de sujeito que essa teoria sustenta, aqui analisada à luz da Teoria da Subjetividade de González Rey (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

O sujeito de Elkonin (1961[2019]) é a criança capaz de se implicar ativamente na tarefa de estudo, isto é, “o próprio sujeito atuante”. A criança que age, é o sujeito da Atividade de Estudo. Nenhum outro aspecto específico, além desse mencionado, caracteriza a concepção de sujeito que Elkonin sustenta nessa primeira fase. Entretanto, num texto posterior, em que Elkonin (1967[2019]) critica a Psicologia, à época, pelo seu desprezo em relação ao estudo da personalidade, em nome da análise do papel principal do estudo na formação das capacidades psíquicas da criança, assume uma postura mais ativa e explícita em relação ao tema da subjetividade. Segundo ele:

[...] a questão da influência da atividade de estudo **na formação da personalidade e seus aspectos particulares** não foi estudada suficientemente. Dessa forma, não podemos avaliar em cada caso particular o grau de formação da atividade de estudo de maneira diferenciada, mas a partir do nível de capacidade do aluno de trabalhar com tarefas, autotransformar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma (ELKONIN, 1967[2019], p. 143, destaque nosso).

Observa-se, na citação acima, a compreensão de Elkonin (1967[2019]), por um lado, do papel da Atividade de Estudo no desenvolvimento não apenas das capacidades psíquicas, mas, também, da personalidade da criança. Pelo outro, da noção de personalidade que não tinha conseguido expor em trabalhos anteriores. Enquanto o sujeito é a criança capaz de se implicar na atividade, isto é, de executar de maneira colaborativa as ações de estudo, de controle e de avaliação que levam à concretização da tarefa formulada pelo professor; a personalidade, concebida como o mais alto grau de desenvolvimento do sujeito,

é aquela criança capaz de trabalhar com tarefas, autotransformar-se e obter os conhecimentos de forma autônoma (ELKONIN, 1967[2019]).

Contudo, na visão de Elkonin (1967[2019]), nem mesmo a personalidade é capaz de atuar como fonte da atividade. A tarefa de estudo, que leva à execução de um sistema de ações específicas, precisa ser colocada de fora pelo professor (Cf. REPKIN; DOROKHINA, 1973). Tanto o sujeito como a personalidade não conseguem ir além da condição de portadores da atividade. A personalidade é o aluno capaz de “trabalhar com tarefas” e “autotransformar-se” com elas, mas não é capaz de estabelecer nem o trabalho e nem a autotransformação como seu propósito.

Sendo assim, a formação do sujeito e da personalidade dos alunos, e seus aspectos particulares pela via de sua autotransformação (ELKONIN, 1967[2019]), limita-se à realização da tarefa, ao domínio de determinados modos de ação e à separação independente da base orientadora da ação subsequente. Dessa maneira, tanto o desenvolvimento psíquico quanto o subjetivo, são definidos pela capacidade da criança de se implicar na atividade e dominar determinados modos de ação, seja de maneira colaborativa ou autônoma. Ao final, nenhuma variação no sujeito seria possível, de acordo com Elkonin (1961[2019]), sem as ações objetivas que ele mesmo realiza.

Essa é a razão pela qual o foco das pesquisas esteve no aspecto operacional da formação do sujeito e da personalidade. Os primeiros resultados de investigações experimentais efetuadas pelo sistema (ELKONIN; DAVIDOV, 1962) estão voltados para a análise do desenvolvimento de aspectos operacionais. Elkonin (1962) abordou a etapa inicial de formação da leitura; Davidov (1962) a estrutura da operação como pré-requisito para confeccionar um programa de Aritmética. Essas pesquisas destacaram, unilateralmente, o papel dos fatores externos (conteúdos escolares) no desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo, concedeu-se escassa importância a trabalhos prévios sobre o papel das necessidades e dos motivos na Atividade de Estudo, realizados por Leontiev (1944, 1947), Rubinstein (1946), Bozhovich, Morosova e Slavina (1951), entre outros.

De acordo com Rubinstein (1973[2017]), os representantes da teoria da interiorização, da qual fazem parte Elkonin e Davidov, sublinharam parcialmente a determinação do interno pelo externo, sem levar em consideração o condicionamento interno dessa determinação. Além disso, reduziram a atividade psíquica ao funcionamento de certas operações (modos de ação), incluídas em qualidades previamente dadas, e o conhecimento a uma simples atividade orientadora.

Anos depois, Davidov e Márkova (1981[2019]), ao analisarem os fundamentos teóricos e as etapas de desenvolvimento do conceito de Atividade de Estudo, admitiram algumas das críticas feitas à teoria na sua fase inicial. De acordo com os autores, os estudos prévios se concentraram na análise das ações de estudos (aquilo que A. N. Leontiev chamava de transição “objeto-processo da atividade”) e deixaram de fora a esfera motivacional do processo de aprendizagem.

O foco no aspecto operacional da formação subjetiva das crianças levou à elaboração de uma noção de **sujeito da cognição**. A convicção de que a formação subjetiva das crianças se dava apenas pelo domínio dos modos da ação e dos conceitos científicos, levaram a uma concepção cognitivista do sujeito. Com isso, caracterizou essa etapa do desenvolvimento dos conceitos de sujeito e personalidade, a ênfase unilateral em um dos polos da constituição subjetiva: o cognitivo. Tal atitude deixou de fora outros aspectos da dimensão simbólica, tais como, imaginação e fantasia, bem como a dimensão emocional da constituição humana. Desde essa perspectiva, o sujeito é sujeito do pensamento meramente, de um pensamento compreendido de forma exclusiva em sua condição cognitiva. A ideia de um pensamento, entendido como processo de sentido que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito, tal e como é formulada por González Rey (2005), não foi considerada.

Elkonin (1961[2019]; 1967[2019]), ao fazer uso da categoria de sujeito, compreendem-no como um indivíduo consciente, intencional, atual, colaborativo, implicado cognitivamente na atividade, mas não como um sujeito

motivado e emotivo. Aliás, a emoção não é uma condição na definição de sujeito na perspectiva da teoria da atividade, da qual Elkonin é um de seus principais representantes (Cf. GONZÁLEZ REY, 2005), dado que esse sujeito se expressa a partir do estado cognitivo de quem pensa teoricamente combinando conceitos científicos e modos generalizados da ação.

Além disso, como reconhece Repkina (2011), a abordagem do conceito de sujeito se limitou a um conjunto de características puramente descritivas (desejo, capacidade de aprender, iniciativa, autonomia, responsabilidade no processo de aprendizagem etc.), sem esclarecer “*quais são as propriedades psicológicas subjacentes a essas manifestações externas do sujeito da aprendizagem*” (REPKINA, 2011, p. 1).

Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990)

De acordo com Davidov e Márkova (1981[2019]), a partir da década de 1970, a abordagem teórica se voltou para a influência da elaboração e o aperfeiçoamento da Atividade de Estudo sobre desenvolvimento não apenas intelectual, mas também moral (caráter voluntário das ações, motivação etc.) das crianças. O texto de referência na evolução conceitual do termo de sujeito é o estudo de Elkonin (1971[2017]) sobre a periodização do desenvolvimento psíquico na infância. De acordo com o autor, era essencialmente insuficiente o exame do desenvolvimento psíquico da criança associado, especialmente, à carência de vínculos entre os processos de desenvolvimento cognitivo e da personalidade.

Elkonin (1971[2019]) reconheceu que o desenvolvimento da personalidade tinha sido reduzido ao desenvolvimento da esfera do afetivo e das necessidades - ou a motivacional e das necessidades -, sem que existissem argumentos suficientes para isso. Além disso, afirma que, mesmo quando Vigotski já tinha assinalado a importância de examinar o desenvolvimento dos afetos e do intelecto em unidade dinâmica, as formas de desenvolvimento das forças cognitivas da criança e a esfera afetiva e das necessidades eram

abordados, até o final da década de 1960, como processos com linhas independentes que não se interceptavam mutuamente.

Sem conseguir resolver a questão sobre a unidade dinâmica do afetivo e do cognitivo em sua periodização, Elkonin (1971[2017]) abriu uma janela de possibilidades importante para a pesquisa futura a respeito das forças propulsoras do desenvolvimento psíquico e subjetivo das crianças.

O grupo de Kharkov, liderado por V. V. Repkin (REPKIN; DOKHINA, 1973), em fase mais avançada das pesquisas, chegou à conclusão que o problema da absorção de um novo modo de ação dependia não apenas do nível de conhecimentos, por parte do aluno, de uma situação-problema criada pelo professor, mas também das necessidades e motivos que estavam na base do processo de elaboração interna da tarefa de estudo.

Dessa maneira, surgiu um novo entendimento sobre o conceito de Atividade de Estudo. A mesma passou a ser compreendida como aquele tipo específico de atividade humana que garante não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado (redefinição). A redefinição da tarefa de estudo, por parte dos alunos e em colaboração com o professor, levou, indispensavelmente, para a questão das forças propulsoras dos modos de ação, isto é, para as necessidades e os motivos como premissas do desenvolvimento psíquico e subjetivo da criança.

O conceito de sujeito da cognição, que caracterizara a etapa anterior, sofreu uma significativa modificação para o **sujeito das necessidades e motivos**. Assim, o desenvolvimento psíquico da criança passou a ser um processo motivado e o foco do sistema didático se movimentou da formação dos modos generalizados de ação ou das operações psíquicas na esfera dos conceitos científicos, para os motivos que levam à formação, nas crianças, desses modos e conceitos.

A preocupação, em relação à formação da Atividade de Estudo, foi transferida, tal e como reconhecem Davidov e Márkova (1981[2019]), da análise do processo de transição “objeto-processo da atividade” para o processo de transição “atividade-produto subjetivo da atividade”. Com isso, o sujeito

passou a ser caracterizado não apenas pela sua capacidade de se implicar conscientemente na atividade e realizar determinadas ações, mas, também, pela capacidade de sentir a necessidade e a motivação suficientes para se implicar e realizar essas ações.

Contudo, a nova concepção de sujeito parece manter certa relação com a anterior, pois, afinal de contas, a motivação que age como força propulsora da atividade do sujeito está diretamente relacionada com o conteúdo de estudo (modos generalizados de ação e conceitos científicos), pelo que é de natureza cognitiva. Com outras palavras, o que realmente transforma a criança em sujeito da atividade de estudo, é o motivo que surge do interesse que o conteúdo provoca nele. Em síntese, o sujeito das necessidades e motivos é também um sujeito da cognição.

Com base nos estudos de Leontiev (1947; 1975[1980]), sobre a estrutura geral da atividade psicológica, Repkin (1976a[2019]) diz ter confirmado, empiricamente, três questões: 1) que a Atividade de Estudo respondia a determinada necessidade do sujeito; 2) que aquilo que incentivava o sujeito à atividade era o conhecimento científico, enquanto produto substancial ou ideal em prol do qual a atividade é realizada; 3) que o motivo representava a forma como o objeto é posto à criança (esse objeto é submetido à realização como um objetivo que deve ser atingido).

Davidov (1986[1988]), por sua vez, afirma ter constatado que as necessidades, como premissas para o estudo, originam-se nas crianças maiores da pré-escola, durante o processo de desenvolvimento da atividade da brincadeira e junto com a formação da imaginação e da função simbólica. A brincadeira estimula a formação dos interesses cognitivos e o acesso à escola favorece o cumprimento da Atividade de Estudo, a qual oferece um rico material para satisfazer os interesses cognoscitivos das crianças. Esses interesses, de acordo com Davidov (1986[2019]), agem como premissas

psicológicas para que surja, no próprio processo real de assimilação, a necessidade de conhecimentos teóricos.⁴

Em relação ao tratamento concedido às necessidades e motivos, como premissas do desenvolvimento da criança, bem como a emergência do aluno na condição de sujeito nessa segunda etapa, há cinco aspectos que precisam ser destacados.

1) os motivos do desenvolvimento psíquico e subjetivo foram reduzidos a interesses cognitivos, portanto, à relação direta, linear, imediata e determinista entre sujeito-objeto (conteúdo de estudo). O propósito era descobrir o que havia por trás da inclinação do sujeito com respeito a um objeto determinado;

2) ignorou-se tudo demais que de igual modo incita a atividade do sujeito, tais como, a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade etc. (BOZHOVICH, 1971).

3) importou estudar a influência do motivo, como tal, sobre a atividade do sujeito ou sobre o curso de seus processos psíquicos e subjetivos, mas se ignorou o próprio motivo, seu nascimento e seu desenvolvimento, suas modificações e sua ampliação por idades como objeto de pesquisa (BOZHOVICH, 1971).

4) permaneceram sem explicação as transições de necessidades e motivos da atividade a outros motivos (ELKONIN, 1971[2017]).

5) o motivo foi tratado como se fosse uma função específica a mais, e não como uma qualidade intrínseca à subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). A esse respeito, os autores do período ignoraram a ideia da motivação como “*parte essencial e definitiva do subjetivo [...] característica*

⁴ A questão do sujeito também foi abordada em outros estudos relacionados com: 1) a especificidade dos motivos para a atividade de estudo (DUSAVITSKY, 1981, 1996; MÁRKOVA; MATHIS; ORLOV, 1983); 2) as características da tarefa de estudo e o estabelecimento de metas (MASHBITS, 1988; REPKIN, 1978); 3) as ações de modelagem (DAVIDOV; VARDANYAN, 1981); 4) as características das ações de monitoramento e avaliação (BERTSFAI; ZAKHAROVA, 1975); 5) os tipos de comunicação na aprendizagem desenvolvimental (ZUCKERMAN, 1993). Mas, os dados acumulados sobre o tema do sujeito nesses e em outros estudos permaneceram praticamente sem análise e sem generalização (REPKINA, 2011).

principal do sistema subjetivo que é sempre um sistema motivado” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a, p. 11).

Aliás, Davidov (1991[2019], 1996[2019]), ao fazer referência ao processo de formação da Atividade de Estudo, advertiu sobre a urgência de examinar mais profundamente a singularidade do sujeito. Reconheceu, também, que o sujeito da Atividade de Estudo tem necessidades e motivos para a execução de ações de estudo, mas, “*as necessidades e a esfera motivacional do sujeito dessa atividade foram pouco estudadas.*” (DAVIDOV, 1996, p. 227).

Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”, sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019)

A falta de consenso em relação à noção de sujeito se tornou explícita, entre os principais representantes dos grupos de Moscou e Kharkov (V.V. Davidov e V. V. Repkin), sobretudo a partir da década de 1990. Divergências teóricas entre ambos os grupos tinham existido sempre; entretanto, as mesmas passaram a ser mais evidentes a partir do momento que a preocupação pelo estudo psicológico do sujeito se transformou em objeto de pesquisa.

Aos poucos foram emergindo três concepções de sujeito bastante diferentes entre si: 1) o sujeito “individual” e “coletivo” de G. A. Zuckerman (ZUCKERMAN; VENGUER, 2010), que Davidov passou adotar mais explicitamente; 2) o sujeito da emoção do próprio Davidov (1998); 3) o sujeito como fonte de Repkin (REPKINA, 1993, 2010, 2011; REPKIN; REPKINA, 1997, 2019). Entre essas concepções de sujeito não há apenas diferenças, há também pontos em comum. No geral, os membros do grupo de Moscou adotaram, em suas pesquisas, a concepção de sujeito (“individual” e “coletivo”) elaborada por Zuckerman e assumida por Davidov. Os membros do grupo de Kharkov, por sua vez, adotaram o conceito de sujeito como fonte formulado por Repkin.

Sujeito “individual” e “coletivo”

Davidov sempre teve presente uma determinada noção de sujeito, porque alimentou permanentemente a ideia de autotransformação e autodesenvolvimento do aluno no processo de aprendizagem (REPKINA, 2011). Mesmo assim, não utilizou esse conceito em suas obras até a década de 1990 e, ainda depois disso, jamais transformou o estudo do conteúdo psicológico do sujeito em tema de pesquisa pessoal, nem sequer depois que passou a ser objeto de estudo entre os membros do sistema didático que ele representava. Ao se referir ao desenvolvimento do sujeito, como objetivo principal da atividade de estudo, Davidov (1991, 1996) preferiu adotar o conceito elaborado por Zuckerman (1983, 1990), para quem o sujeito é a criança capaz de executar ações coletivas e individuais.

De acordo com a autora (ZUCKERMAN; VENGUER, 2010), o processo de constituição do sujeito atravessa duas fases diferentes e complementares: o “**sujeito coletivo**” e o “**sujeito individual**”. O primeiro é definido como aquele ser humano que quer e sabe aprender. O mesmo se constitui ao longo de um período que se estende, aproximadamente, durante as séries iniciais do nível fundamental (1^a a 4^a séries), fase em que a habilidade de aprender é inicialmente dominada pelo aluno no âmbito da ação conjunta com o professor e com outros alunos. Por esse motivo, o sujeito adquire forma “coletiva”.

O segundo, por sua vez, é o aluno capaz e disposto a aprender de maneira autônoma. Ele só se torna sujeito individual depois de dominar a habilidade de aprender, o que acontece ao final da adolescência (entre a 5^a e 9^a séries no nível fundamental), quando, uma vez internalizada a capacidade coletiva de aprender, o sujeito da aprendizagem passa a ser individualizado (ZUCKERMAN, 1985, 1990).

Como pode ser observado, trata-se de uma compreensão de sujeito que se baseia, simplesmente, em uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem (REPkin; REPKINA, 2019). De acordo com ambos os autores:

Essa compreensão do sujeito, que se baseia em uma avaliação do grau de autonomia do aluno no processo de aprendizagem, estranhamente combinada com a ideia do sujeito como

indivíduo autodeterminado na comunidade acadêmica, mostrou-se tão inútil para a teoria da aprendizagem desenvolvimental quanto o conceito gnosiológico de sujeito. Essa compreensão do sujeito não só não resolveu a questão do indivíduo como fonte de atividade criativa, como também não a levantou (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 10).

Sujeito da emoção

Entretanto, o aspecto mais relevante da obra teórica de Davidov (1998) sobre o sujeito foi ter procurado explicar, posteriormente, a questão sobre as fontes ou forças propulsoras das necessidades e motivos, bem como seu nascimento e desenvolvimento, não resolvida na etapa anterior. Nessa busca, Davidov (1998) acreditou ter encontrado os argumentos nas emoções e desejos. Até então, no interior do sistema didático não havia consciência do lugar que as emoções ocupavam na formação das premissas dessa atividade (necessidades e motivos), muito menos na Atividade de Estudo, bem como sua relação com os processos simbólicos (pensamento teórico, imaginação e memória).

Ao mencionar o problema da falta de unidade entre os processos cognitivos e emocionais, na teoria da atividade psicológica geral de Leontiev (1975), Davidov (1998[2019]) contribuiu com a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento de sua estrutura e conteúdo. Mesmo adotando a estrutura psicológica da atividade de Leontiev (as necessidades, motivos, tarefas, ações e operações), Davidov (1998[2019]) passou a considerar o desejo como um de seus componentes essencial e como o núcleo básico da necessidade. De acordo com ele, a questão fundamental estava em descobrir como o desejo se transforma em necessidade natural do sujeito.

Para Davidov (1998[2019]), as emoções funcionam sobre a base das necessidades e desejos. As necessidades, especificamente, mostram-se por intermédio de manifestações emocionais. Estabeleceu uma nova estrutura psicológica da atividade e seus componentes principais: desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos para as ações, meios usados para executar

ações, planos da cognição (percepção, memória, pensamento, imaginação e criatividade) e vontade (a atenção como controle). Além disso, afirmou que o núcleo central dessa nova estrutura não era nem o reflexo, nem o pensamento e nem a própria tarefa (considerada a unidade de análise da atividade), mas a esfera das necessidades, das emoções e dos desejos dos sujeitos.

O **sujeito da emoção**, de Davidov (1998), parece guardar certa relação com o conceito inicial de sujeito estabelecido por González Rey, no final da década de 1980, definido como “*o indivíduo intencional, ativo, consciente e emocional*” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 1989 apud GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 67). Contudo, essa provável relação precisa ser objeto de pesquisas futuras.

A relevância fundamental da tese de Davidov (1998[2019]), de acordo com González Rey (2011), está no fato de ter elevado essa temática a um patamar científico nunca antes atingido no interior da teoria da atividade, com a introdução do estudo das emoções e da unidade cognitivo-emocional, sem recorrer a nenhum dos recursos teóricos empregados por Leontiev (1975). Entretanto, a inclusão da categoria desejo, na nova estrutura da atividade, não passou de um recurso comum na Psicologia da época, que era o de usar uma categoria concreta para tentar dar conta da gênese de um fenômeno, sem que com isso se chegue a considerar o sistema no interior do qual esse fenômeno se gera (GONZÁLEZ REY, 2011).

Davidov (1998[2019]) tentou justificar a gênese das necessidades e motivos, apelando para os desejos e emoções. Contudo, não conseguiu explicar a fonte dos próprios desejos e emoções. Assim, a questão de como se dava a conexão entre o sujeito e o processo de desenvolvimento do desejo de aprender ficou mais uma vez sem solução.

Sujeito como fonte

A noção do **sujeito como fonte** surgiu no interior de uma variante da Teoria da Atividade de Estudo produzida por um grupo de psicólogos e metodológicos do grupo de Kharkov, liderado por V. V. Repkin.

Estudos divulgados por Repkin e Repkina (1997), que levavam em consideração os trabalhos iniciais de Repkin e Dokhina (1973) sobre as necessidades e motivos que estão na base do processo de elaboração interna da tarefa de estudo, representaram uma crítica às teses iniciais de D. B. Elkonin e V. V. Davidov sobre o papel da Atividade de Estudo na formação do pensamento teórico das crianças e revelaram a impossibilidade disso acontecer sem prestar atenção à lógica do desenvolvimento do aluno como sujeito da aprendizagem.

Com base nesses pressupostos teóricos, o grupo de Kharkov passou a desenvolver a tese de que o objetivo fundamental da Atividade de Estudo devia estar, não no desenvolvimento do pensamento teórico em si, mas no desenvolvimento das crianças como sujeitos da aprendizagem (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 53).

Esse novo entendimento conduziu à busca de um esclarecimento do conceito de sujeito. O grupo de Kharkov procurou mostrar que a constituição do sujeito não dependia do grau de autonomia da criança para resolver determinadas tarefas de estudo durante o processo de aprendizagem, mas da sua capacidade de formular por si próprio uma nova tarefa, com base na necessidade de esclarecer o modo de ação aprendido anteriormente. Dessa forma, o sujeito passou a ser definido como aquele indivíduo que deseja e é capaz de estabelecer os propósitos de sua atividade. De acordo com Repkin e Repkina (2019):

[...] o objetivo da Aprendizagem Desenvolvidor [...] começou a ser visto não como o desenvolvimento dos modos de ação de um aluno, mas como o desenvolvimento deste como sujeito da atividade de estudo, isto é, como um **indivíduo capaz de estabelecer novas tarefas de estudo e encontrar maneiras de resolvê-las** (REPKIN; REPKINA, 2019, p. 56, destaque nosso).

Diferentemente da concepção de Davidov (1996[2019]), para quem o sujeito só estava constituído no final das séries iniciais do nível fundamental, quando a criança é capaz de aprender de forma autônoma, porque domina os modos generalizados de ação e os conceitos a eles correspondentes; o conceito de Repkin e Repkina (2019) prevê que a formação do sujeito se inicia a partir dos primeiros meses de vida e, no começo da fase escolar, tem uma rica experiência de comunicação e as ações mais simples de autotransformação.

A concepção de sujeito estabelecida por Repkin e Repkina (1997, 2019), tem três características fundamentais: 1) considera o desenvolvimento do sujeito como o estágio inicial de formação da personalidade; 2) o processo de desenvolvimento é estritamente individual e não coletivo como era visto por Davidov (1991[2019], 1996[2019]); a criança, no seu movimento de ascensão à condição de sujeito como fonte da atividade de estudo de sua própria autotransformação, passa por quatro etapas evolutivas diferentes: a) sujeito comunicativo; b) sujeito das ações práticas; c) sujeito compreensivo; d) sujeito criativo.

A etapa de desenvolvimento do **sujeito comunicativo** se estende desde os primeiros meses de vida até o final do período pré-escolar (4/5 anos de idade). Caracterizam essa fase, por um lado, uma rica experiência de comunicação e, pelo outro, a simplicidade de ações de autotransformação que estão baseadas na própria experiência individual (REPKIN; REPKINA, 2019).

O desenvolvimento do **sujeito das ações práticas** acontece entre o início do processo de escolarização (5/6 anos de idade) e o final da 2ª e começo da 3ª séries do nível fundamental (8/9 anos de idade). A criança se torna sujeito de ações que vão muito além de sua experiência individual. Os métodos de implementação dessas ações práticas são conduzidos por normas culturais (escrita, leitura, ações aritméticas etc.) e há um desenvolvimento intensivo da consciência cultural, dos métodos de estabelecimento das bases objetivas dos modos de execução das ações, inicialmente na forma de percepções sensoriais e, em seguida, na forma de conceitos e da análise significativa dos componentes do modo de ação (REPKIN; REPKINA, 2019).

O **sujeito compreensivo** se desenvolve no período que vai entre a segunda metade da 3ª série e final da 5ª série do nível fundamental (10/11 anos de idade). Durante essa fase, de acordo com Repkin e Repkina (2019), o domínio de novos modos de ação recua, enquanto o foco passa a estar na mudança na compreensão do indivíduo, de si mesmo como sujeito, bem como das possibilidades da atividade.

Por fim, o **sujeito criativo** representa a fase final do desenvolvimento subjetivo do indivíduo e coincide com o momento no qual o estudante procura conferir suas possibilidades de inclusão em um dado tipo de atividade criativa, determinando as perspectivas de sua formação como pessoa criativa (REPKIN; REPKINA, 2019).

A ideia de sujeito como fonte da atividade, elaborada por Repkin e Repkina (2019), explicita uma questão: na condição de sujeito, o ser humano é produtor não apenas da atividade, mas também de si mesmo. Aliás, essa parece ser a tese fundamental dos autores; isto é, o ser humano se autotransforma em sujeito enquanto produz a atividade e vice-versa. Mas, desde essa perspectiva de sujeito como fonte da atividade e de sua própria transformação, fica difícil explicar o surgimento do sentido pessoal, do qual depende significativamente a influência da Atividade de Estudo no desenvolvimento do sujeito.

Na perspectiva de Leontiev (1978), da qual Repkin e Repkina (2019) se declaram seguidores, o sentido pessoal é entendido como uma forma específica de reflexo da relação do motivo da atividade com o fim da ação, por essa razão não vai além da relação dos significados com os motivos do sujeito, isto é, os objetos da atividade. Assim, o motivo é compreendido, no marco da atividade, como momento desse processo e, com isso, a relação com o mundo volta a ser entendida não como uma produção simbólica dos sujeitos, mas como uma interiorização de operações com objetos sensorialmente definidos, o que de fato mantém a subjetividade como refém da objetividade sem entender a complexa relação dialética entre ambos os momentos de organização da realidade humana (GONZÁLEZ REY, 2007).

De acordo com Repkin e Repkina (2019), o sentido pessoal só é formado quando a relação entre o motivo e o conhecimento assimilado é estimulada pelo interesse cognitivo. Nenhum outro tipo de motivo produz sentido pessoal. Dessa maneira, a formação do sentido pessoal fica restrita ao interesse que o objeto de conhecimento é capaz de provocar, a algo externo, ao aspecto cognitivo. Com isso, outras dimensões importantes da constituição simbólica do sujeito, tais como, fantasia e imaginação, não são contempladas. O ato criativo do sujeito parece estar reduzido a sua capacidade cognitiva. Por outro lado, ficam fora, também, o aspecto emocional do desenvolvimento e, com isso, a unidade entre cognição e afeto.

Entretanto, a questão da unidade entre cognição e afeto já fazia parte da agenda de pesquisa dos representantes do grupo de Kharkov desde a década de 1990. Repkina (1993) faz menção ao impacto significativo da aprendizagem desenvolvimental não apenas no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, mas, também, na sua esfera emocional. De acordo com a autora, a atividade de estudo era impensável sem os sentimentos que estão associados com a avaliação do aluno de si mesmo como sujeito da aprendizagem. A respeito do lugar das emoções no desenvolvimento, escreveu que “[...] *o próprio interesse cognitivo, que surge como resultado de uma avaliação reflexiva de uma situação-problema é uma **complexa experiência emocional** de insatisfação consigo mesmo*” (REPKINA, 1993, p. 55, destaque nosso).

Os interesses cognitivos são, ao mesmo tempo, motivo da atividade e complexa experiência emocional do sujeito. Entretanto, as emoções passam a estar determinadas única e exclusivamente pelo objeto externo e, desse modo, o cognitivo parece ser responsável pelo afetivo. Portanto, como na etapa anterior, o desenvolvimento psíquico e subjetivo é reduzido a interesses cognitivos, e com isso, à relação direta, linear, mediata e determinista entre sujeito-objeto. Ignoraram-se, assim, todos os outros motivos que de igual maneira incitam a atividade do sujeito (a adoção de uma resolução, o sentido do dever e da necessidade etc.).

Os interesses cognitivos determinam a esfera emocional, mas as emoções determinam a atividade, pois *“a atividade de estudo [...] é impensável sem depender dos sentimentos associados com a avaliação do aluno de si mesmo como um sujeito de aprendizagem”* (REPKINA, 1993, p. 55). Sendo assim, atribui-se às emoções o poder de ditar o curso da atividade cognitiva, de agir como força propulsora do pensamento. Repkina (1993), com isso, aproxima-se do emocional da mesma maneira que a maioria dos teóricos russos e ucranianos da época, isto é, entendendo o emocional como combustível da operação intelectual, mas não como algo intrínseco a ela; quando na verdade *“é precisamente a configuração subjetiva do pensamento a que faz desse um processo simbólico que não se esgota no intelectual”* (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 4).

Mais na frente, no próprio artigo, Repkina (1993) parece resolver, de vez, a questão da unidade dialética entre cognição e afeto, ao afirmar que a *“psique, que se apoia no pensamento significativo, não é de forma alguma antagônica dos sentimentos [...] Razão e sentimentos nutrem-se mutuamente, reforçam-se mutuamente”* (REPKINA, 1993, P. 56). Mas, lamentavelmente, a autora não avança em uma análise que poderia ter sido promissora caso tivesse procurado explicar, para além da ideia de que o cognitivo e o afetivo se nutrem e reforçam mutuamente, a gênese de ambos os processos e a relação de reciprocidade ou de causalidade que existe entre eles.

Sendo assim, mais uma vez essa questão não é totalmente resolvida. Os motivos, as emoções, os sentimentos e os desejos parecem continuar sendo tratados como funções concretas e específicas, de modo similar ao pensamento e a linguagem, não como qualidade intrínseca a subjetividade (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Com isso, ignorou-se, na verdade, que a natureza subjetiva do desenvolvimento dos seres humanos está no modo particular e singular como o emocional e o motivacional se expressam fazendo parte intrínseca e constitutiva do desenvolvimento psíquico.

De qualquer modo, a noção de sujeito desenvolvida por V. V. Repkin, sobretudo, o sujeito criativo, parece ser a que mais se aproxima do conceito de sujeito concebido pela Teoria da Subjetividade. **O sujeito como fonte** de Repkin,

como o sujeito de González Rey, é um indivíduo “capaz de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos”, tem “produções intelectuais e compromissos”, “exercendo opções criativas” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 72-73).

Considerações finais

O aspecto central da Teoria da Atividade de Estudo foi sempre o sujeito, mesmo quando o foco das pesquisas esteve na análise do conteúdo, estrutura e processo formativo da atividade. Por esse motivo, sem que tenha avançado significativamente do ponto de vista teórico, a obra científica produzida por D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin, entre outros, desde o início da década de 1960, esteve preocupada com a análise do processo de autotransformação da criança.

A psicologia marxista do período soviético não tinha, à época, transformado o estudo do conteúdo psicológico do sujeito em objeto de pesquisa. Por essa razão, os únicos trabalhos que ainda serviam de base para a análise sobre a temática eram de natureza filosófica, os quais careciam, no geral, de uma abordagem profunda e detalhada do ponto de vista teórico.

O tema do sujeito da atividade só foi levantado de maneira mais consistente, a partir da década de 1990, como parte da identificação dos problemas fundamentais da Atividade de Estudo, associada à análise da esfera das necessidades e dos motivos. De acordo com V. V. Davidov, os trabalhos tinham como base a observação, que só permitia a descrição das características externas do sujeito. Ficou explicitado desde então que o conhecimento das leis internas do desenvolvimento do sujeito exigia o emprego de ferramentas experimentais.

A evolução do conceito de sujeito esteve associada de maneira dialética com a transformação teórica da Atividade de Estudo. Por isso, há uma enorme correspondência entre os períodos de desenvolvimento da Atividade de Estudo e as etapas de desenvolvimento da concepção de sujeito. Com base nas pesquisas realizadas e na produção científica de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin foi possível estabelecer três etapas e cinco tipologias de sujeito no interior da teoria da Atividade de Estudo, entre 1961 e 2019, a saber: a) Etapa I: sujeito da cognição (1961-1970); Etapa II: sujeito das necessidades e dos motivos (1971-1990); Etapa III: sujeito “individual” e “coletivo”; sujeito da emoção e sujeito como fonte (1991-2019). Cada umas dessas etapas e tipologias foi amplamente analisada e caracterizada no presente artigo.

A concepção de ser humano como sujeito da cognição se foca na capacidade operacional da criança; das necessidades e motivos, na tese de que o desenvolvimento psíquico é sempre um processo motivado; das emoções, na ideia davidoviana de que os desejos são fundamentais porque agem como força propulsora das necessidades e motivos (a unidade do cognitivo e o emocional); o sujeito como fonte na convicção repkiniana de que a criança é produtora da atividade e de si mesma.

Contudo, nenhuma dessas concepções de sujeito considera o sistema no interior do qual esse fenômeno se forma: o sistema da subjetividade humana como definida por González Rey. Trabalhos futuros deverão aprofundar nas diferenças e semelhanças existentes entre as concepções de sujeito e subjetividade que sustentam a Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental e a Teoria da Subjetividade.

Referências

BERTSFAL, L. V.; ZAKHAROVA, A. V. Avaliação da pesquisa como um componente da atividade de estudo das crianças das séries iniciais do nível fundamental. In: *Estudos de capacidades intelectuais e atividades educacionais de estudantes mais jovens*. Yerevan, 1975.

BOZHOVICH, L. I.; MOROSOVA, N. G.; SLAVINA, L. S. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности (Análise

psicológica da importância da nota como motivo de atividade de estudo). Notícias da ACP da URSS, Moscou, ed. 36, 1951.

DAVIDOV, V. V.; VARDANYAN, A. U. *Atividade de estudo e modelagem*. Yerevan: Luys, 1981, 218p. Disponível em <http://elib.gnpbu.ru/text/davydov-wardanyan-uchebnaya-deyatelnost-i-modelirovanie-1981/>

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo e Aprendizagem Desenvolvimental. (1996). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C.G.C; AMORIM, P.A.P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 249-266.

DAVIDOV, V. V. Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa. (1991). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C.G.C; AMORIM, P.A.P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, 235-248.

DAVIDOV, V.V. Tipos de generalização na aprendizagem (base lógica e psicológica para a construção do sujeito). *Tese*. Candidato a Doutor em Ciências Psicológicas, Moscou, 1970, 271p.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito da atividade de estudo dos escolares. *Questões de Psicologia*, Moscou, no. 6, p. 13-26, 1981.

DAVIDOV, V. V.; MÁRKOVA, A. K. O conceito da Atividade de Estudo dos alunos (1981). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. V.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 191-214.

DUSAVITSKY, A. K. A estrutura das necessidades da atividade de estudo. In: *Problemas de formação de necessidades sociogênicas*. Tbilisi, 1981 p. 167-171.

DUSAVITSKY, A. K. A relação entre os conceitos de sujeito individual e coletivo. *Ciência e Educação Psicológica*, n. 2, p. 5-13, 2001.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância (1971). In: In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental*. Antologia. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 149-172.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: importância na vida do estudante. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de B. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 145-148.

ELKONIN, D. B. Atividade de Estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da*

atividade de estudo: contribuições de B. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 159-170.

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da Atividade de Estudo nas séries iniciais do nível fundamental. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo*: contribuições de B. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 141-144..

ELKONIN, D. B.; DAVIDOV, V. V. (Ed). *Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников* (Questões psicológicas da atividade de estudo dos escolares pequenos). Moscou: Educação, 1962.

GALPERIN, P. Ya. La formación de los conceptos y las acciones mentales (1959). In: ROJAS, Luis Quintanar; SOLOVIEVA, Yulia. *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 2011, p. 80-90.

GONZÁLEZ REY, F. *El pensamiento de Vigotsky*: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Editorial Trillas, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. L. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 24, p. 155-179, 1º sem. de 2007.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Sujeito e subjetividade*: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Observações* (Comunicação pessoal por e-mail com os autores). 2 de junho de 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade*: teoría, epistemología e método. Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20, 2017. Disponível em <http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp>, acesso em 24/07/2019.

LEKTORSKY, V. A. *Sujeito, objeto, cognição*. Moscou: Nauka, 1981.

LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. *Actividad. Conciencia. Personalidad*. (1975). La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980.

LEONTIEV, A. N. Atividade e personalidade. *Questões de Filosofia*, Moscou, n. 4, p. 87-97, 1974.

LEONTIEV, A. N. *К вопросу о сознательности учения* (Os problemas da aprendizagem consciente, 1944).

LEONTIEV, A. N. *Вопросу о сознательности учения* (Problemas da aprendizagem consciente). In: LEONTIEV, A. N. *Психологические вопросы сознательности учения* (Problemas psicológicos da aprendizagem consciente). Moscou: Известия. АПН РСФСР, 1947, Вып. 7, p. 16-38.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017, v. 5, p. 7-15

MÁRKOVA, A. K.; MATHIS, T. A.; ORLOV, A. B. *Formação da motivação para a aprendizagem*. Moscou: Prosveshchenie, 1983, 192p.

MASHBITS, E. I. *Problemas psicológicos e pedagógicos da informatização da aprendizagem*. Moscou: Pedagogia, 1988, 192p.

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

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, jan./abr., p. 20-58, 2017. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/38113>

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018). In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C.G.C; AMORIM, P.A.P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019a, p. 83-140.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da aprendizagem desenvolvimental. *Educação*, Santa Maria, v. 44, 2019b. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/37312/pdf>, acesso em 18/06/2019.

PUENTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. *Revista Educação Pública*, Mato Grosso (aprovado para sair em 2020).

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. A didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da psicologia histórico-cultural da atividade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, R.V. (Org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. 1ed. Uberlândia: Edufu, 2017a, v. 5, p. 187-224.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática desenvolvimental: sessenta anos de tradição teórica, epistemológica e metodológica. *Obutchénie*, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 9-19, Jan./abr., 2017b.

REPkin, V. V. Aprendizagem Desenvolvimental e Atividade de Estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C.G.C; AMORIM, P.A.P. (Orgs.). *Teoria da Atividade de Estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 365-406.

REPkin, V. V. Formação da atividade de estudo nos estudantes das séries iniciais do nível fundamental. *Вестни*, Universidade de Khorkov, Série Psicológica, n. 171, p. 4049, 1978.

REPkin, V. V., REPkina, N. V. *Aprendizagem desenvolvimental: teoria e prática*. Tomsk: Peleng, 1997, 288p.

REPkin, V. V.; DOROKHINA, V. T. O processo de aceitação da tarefa na atividade de estudo. In: *Teoria dos problemas e métodos para sua solução*. Kiev, 1973.

REPkin, V. V.; DOROKHINA, V. T. O processo de aceitação da tarefa na atividade de estudo. In: *Teoria dos problemas e métodos para sua solução*. Kiev, 1973.

REPkin, V. V.; REPkina, N. V. O modelo teórico do ensino desenvolvimental. In: PUENTES, R.V.; LONGAREZI, A.M. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. São Paulo: Mercado de Letras, 2019.

REPkina, N. V. O problema do sujeito na teoria da atividade de estudo. *Вестни*, Boletim da Universidade de Kharkov, n. 913, Série Psicologia, 44, p. 148-152, 2010.

REPkina, N. V. O sistema de educação para o desenvolvimento na prática escolar. *Questões de psicologia*, Moscou, n. 3, p. 40-51, 1997.

RUBINSTEIN, S. L. *Основы общей психологии* (Fundamentos da Psicologia geral). Moscou: 1946.

RUBINSTEIN, S. L. Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica (1973). In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental. *Antologia*. Livro 1. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 111-122.

ZINCHENKO, V. P. For the Eightieth Anniversary of the Birthday of V. V. Davydov (1930-1998). The Experience of Thinking About Thinking. *Journal of Russian and East European Psychology*, Armonk, v.49, n.6, p.18-44, 2011.

ZUCKERMAN, G. A. A objetividade da atividade de estudo conjunta. *Vopr. psicol.*, Moscou, n. 1, p. 41-49, 1990.

ZUCKERMAN, G. A. *Tipos de comunicação na aprendizagem desenvolvimental*. Tomsk: Peleng, 1993, 268p.

ZUCKERMAN, G.A. *Por que as crianças aprendem juntas?* Moscou, 1985.

ZUCKERMAN, G.A., VENGUER, A. L. *O desenvolvimento da independência de estudo*. Moscou: Instituto Aberto "Educação para o Desenvolvimento", 2010, 432p.

РЕРКИНА, Н. В. *Актуальные теоретические проблемы субъекта учебной деятельности*. «Науковий журнал. Психологічні перспективи. Спеціальний випуск. Становлення особистості як суб'єкта життєвого шляху» Том 2 Київ, 2011, С.149 – 158.

РЕРКИНА, Н. В. *Проблема субъекта в теории учебной деятельности "Система Розвивального Навчання (Ельконіна - Давидова) в шкільній практиці*. "Науково-методичний збірник. Харків: ННМЦ "Розвиваюче навчання", 2012.

РЕРКИНА, Н. В. Что такое развивающее обучение. In: РЕПКИН, В.В.; РЕПКИНА, Н. В. *Что такое развивающее обучение: взгляд из прошлого в будущее*. Москва: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2018, 3-63с.

РЕРКИНА, Н. В. *Что такое развивающее обучение: научно-популярный очерк*. Томск : Пеленг, 1993.

Recebido em junho de 2019

Aprovado em julho de 2019

A Configuração Subjetiva da Ação do Aprender: um estudo de caso sobre o aluno em seu momento de ingresso no ensino superior

Subjective Configuration of the Action of Learning: a case study of a student entering the higher education

Pilar de Almeida ¹
Albertina Mitjáns Martínez ²

RESUMO

No presente artigo, abordamos o tema da aprendizagem no ensino superior examinando a forma singular com que uma aluna subjetiva a experiência de ingresso na universidade e a forma como essa produção subjetiva se expressa em seus processos de aprendizagem no seu primeiro semestre no ambiente universitário. Sob o enfoque teórico da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, assumimos a condição subjetiva do aprendiz, reconhecendo que os processos do aprender desenvolvem-se em um indivíduo que pensa, sente e se auto-organiza em meio a sua produção simbólico-emocional. Sob esse enfoque, e utilizando-nos do arcabouço teórico da Teoria da Subjetividade, objetivamos analisar a dinâmica constitutiva da configuração subjetiva da ação do aprender no decorrer dos processos de aprendizagem de uma aluna em seu primeiro semestre de universidade. Enfatizamos o valor heurístico desta categoria teórica ao apresentar um estudo de caso, conduzido no âmbito de pesquisa de doutorado, sob o método construtivo-interpretativo derivado da Epistemologia Qualitativa. Com base em nossas análises, hipotetizamos que o ingresso na universidade favoreceu a constituição de um núcleo de sentidos subjetivos na configuração subjetiva da ação de aprender, na aluna, no contexto universitário. Hipotetizamos ainda que este núcleo de sentidos subjetivos desfavoreceu a

ABSTRACT

In this article, we address the theme of higher education learning by examining the unique way in which a student subjectively experiences the entrance in the university and the way in which such subjective production is expressed in her learning processes in her first semester within the university environment. Under the theoretical approach of subjectivity in a cultural-historical perspective, we assume the subjective condition of the learner, recognizing that the processes of learning develop in an individual who thinks, feels and self-organizes in the midst of his/her symbolic-emotional production. Under this approach, and using the theoretical framework of Theory of Subjectivity, we aim to analyze the constitutive dynamics of the subjective configuration of the learning action in the course of the student's learning processes at the university. We emphasize the heuristic value of this theoretical category in a case study, which was carried out within a doctoral research, under the constructive-interpretive method derived from the Qualitative Epistemology. Based on our analysis, we hypothesized that admission to university favored the constitution of a core of subjective senses in the subjective configuration of the action of learning in the student, in the university context. We also hypothesize that this core of subjective senses did not favor the mobilization of subjective resources that could

¹ Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora do Centro Universitário IESB E-mail: pilar_almeida@hotmail.com

² Psicóloga. Doutora em Ciências Psicológicas, Universidade da Havana. Professora do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília.

mobilização de recursos subjetivos que promovessem emergência da condição de sujeito nos processos de aprendizagem da aluna, no contexto universitário. Por fim, fazemos reflexões sobre desdobramentos de nossas construções teóricas para o trabalho pedagógico nos semestres iniciais do ensino superior.

Palavras-chave: Subjetividade, aprendizagem criativa e ensino superior.

promote the emergence of the subject condition in her learning processes, in the university context. Finally, we make reflections on the developments of our theoretical constructions for pedagogical work in the initial semesters of higher education.

Keywords: Subjectivity, creative learning, higher education.

Introdução

No contexto do ensino superior brasileiro, é comum depararmos com uma impressão generalizada por parte de professores sobre desafios profissionais tais como o fraco nível de preparo dos alunos advindo da baixa qualidade do ensino médio, o baixo nível de leitura dos alunos, a pouca motivação para o estudo, a (quase) ausência de capacidades relacionadas ao pensamento crítico e criativo, entre outras. Por oportuno, diversos estudos sobre a aprendizagem no ensino superior apontam uma tendência dos alunos à aprendizagem orientada primordialmente à reprodução e à compreensão, em oposição a aprendizagens que se caracterizam pela postura crítica, pelo pensamento criativo e pela construção de ideias novas. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; AMARAL, 2011, AMARAL e MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, PEREZ, 2012)

No presente artigo, abordamos o tema da aprendizagem no ensino superior examinando a forma singular com que uma aluna subjetiva a experiência de ingresso na universidade e a forma como essa produção subjetiva se expressa em seus processos de aprendizagem em seu primeiro semestre no ambiente universitário. Assumir a condição subjetiva do aprendiz, implica reconhecer que os processos do aprender desenvolvem-se em um indivíduo que pensa, sente e se auto-organiza em meio a sua produção subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2010; GONZÁLEZ REY, F. & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Interessa-nos, assim, a análise dos processos do aprender não como resultantes da articulação direta dos múltiplos fatores

cognitivos, sociais e motivacionais que deles participam, mas como momentos vivos e complexos de expressão da subjetividade singular do aprendiz.

O estudo de caso apresentado consistiu parte de uma pesquisa de doutorado que visava caracterizar elementos da configuração subjetiva da ação do aprender da aluna-participante em um contexto não formal de aprendizagem.

Para o estudo, foram pesquisados os processos do aprender da aluna na escola de ensino médio, na universidade e em um Projeto de educação não formal, desenvolvido pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) em Brasília. Sob o enfoque metodológico derivado da Epistemologia Qualitativa, com base em nossas análises, hipotetizamos que o ingresso na universidade se constituiu como fonte de produção de sentidos subjetivos que se expressaram em seus processos do aprender. Hipotetizamos ainda que estes sentidos subjetivos contribuíram para desfavorecer a mobilização de recursos subjetivos que promovessem emergência da condição de sujeito em suas aprendizagens no contexto universitário. Por fim, fazemos reflexões sobre desdobramentos de nossas construções teóricas para o trabalho pedagógico nos semestres iniciais do ensino superior.

I. Aproximações à Teoria da Subjetividade

Desenvolvida por González Rey, com base nos estudos de Vigotski, em especial nos primeiro e terceiro momentos de sua obra (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005c, 2010a, 2010b), e em autores como L.I. Bozhovich (1908-1976), S.L. Rubinstein (1889-1960) e K. A. Abuljanova, entre outros, a subjetividade, sob o marco histórico-cultural, é entendida como um sistema complexo, aberto e auto-organizado de produções simbólico-emocionais que se organiza tanto em nível individual, na trajetória de vida singular do indivíduo, quanto em nível social, nos espaços sociais onde os indivíduos atuam (GONZÁLEZ REY, 2005a). Essas duas instâncias, ainda que se desenvolvam em tempos e níveis diferenciados, se constituem reciprocamente na trama complexa e dinâmica de

configurações de sentidos subjetivos tanto no indivíduo quanto na subjetividade que caracteriza os espaços sociais.

No marco histórico-cultural, a subjetividade deixa de ser compreendida como uma dimensão intrapsíquica, ela representa uma produção qualitativamente diferenciada dos processos humanos nas condições sociais, culturais e historicamente situadas em que os indivíduos vivem (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017); produção diferenciada tanto dos indivíduos quanto dos espaços sociais constituídos por eles. Assumir que o Homem é social e que se desenvolve dentro de espaços culturais não significa reduzi-lo a um social ou cultural que o determina; e é, precisamente, a indissociabilidade entre o simbólico e o emocional o que, na visão de González Rey, confere ao indivíduo a singularidade de suas experiências e sua possível condição de sujeito criador (GONZÁLEZ REY, 2011).

Assume-se, assim, a sociogênese do indivíduo sem que esta signifique a expressão direta e linear do social sobre o indivíduo. Em outras palavras, nossa relação com o mundo não é linear, direta, causal e objetiva com ele. Trata-se de uma relação perpassada por permanentes produções simbólico-emocionais, ou de sentidos subjetivos, que se expressam nos espaços socioculturais em que vivemos. Vivemos “sentindo” o mundo simbólico, em experiências que adquirem sentido e significado singulares em meio à constituição subjetiva de cada pessoa (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Na Teoria da Subjetividade, a categoria teórica subjetividade individual remete a processos de produção e organização de sentidos subjetivos, entendidos enquanto produções simbólico-emocionais, relacionadas à trajetória de vida singular do indivíduo nos espaços sociais onde este indivíduo atua. A categoria da subjetividade social, por sua vez, engloba processos históricos e atuais de organização de sentidos subjetivos produzidos nos espaços sociais onde indivíduos e grupos atuam.

A subjetividade social, por exemplo, da escola pode se expressar nas crenças, nos valores, nas representações e nas práticas que caracterizam a escola como espaço social, revelando complexas produções simbólico-emocionais

do grupo social desse contexto. Tais crenças, valores e práticas, por sua vez, se expressam nas subjetividades individuais dos integrantes desse espaço social, como por exemplo os alunos, em configurações singulares de sentidos subjetivos que podem estar relacionados à: autoridade do professor, avaliação escolar, rigidez de horários, hora da saída, entre outros.

A subjetividade social é constitutiva das subjetividades individuais das pessoas que participam dos espaços sociais, ao mesmo tempo em que se constitui a partir dessas subjetividades individuais. Nesta relação processual e recursiva, o homem se estabelece, ao mesmo tempo, como constituído e constituinte dos processos de cultura (GONZÁLEZ REY, 2001, 2005a, 2005c, 2007b).

De especial relevância para nosso trabalho, consiste a categoria das configurações subjetivas. Na subjetividade individual, tomadas como formações de sentidos subjetivos que adquirem valor na organização subjetiva da pessoa, as configurações subjetivas integram, na experiência atual da pessoa, produções subjetivas de diferentes esferas, espaços sociais e momentos de sua vida.

As primeiras elaborações de González Rey sobre esta categoria teórica surgem em seus estudos sobre a personalidade. Conforme o autor coloca, o “[...] uso do conceito configuração subjetiva pretendia atender à variabilidade dos aspectos estáveis da personalidade e, unido a isso, associar a personalidade a cada momento da experiência vivida” (GONZÁLEZ REY, 2012b, p. 24). Neste contexto, a definição da personalidade, pelo autor, era compreendida como um sistema de configurações subjetivas que, embora “mais estável” nas experiências de vida da pessoa, adquire plasticidade como sistema aberto, atualizável a partir de novas produções de sentido subjetivo no curso da vida do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005c). Com efeito, neste momento de elaboração teórica, a própria definição da categoria de configuração subjetiva enfatizava o caráter da estabilidade ou frequência com que elementos subjetivos eram produzidos em momentos e contextos concretos da vida da pessoa.

Em seus trabalhos mais recentes, observamos um movimento gradativo do autor para o uso ampliado da categoria de configurações subjetivas. O autor passa crescentemente a referir-se à configuração subjetiva como as unidades de organização da subjetividade produzidas ante às experiências vividas, que no caso da subjetividade individual integram sentidos subjetivos da personalidade, e novos sentidos subjetivos produzidos no curso da ação, associados à subjetividade social, aos sistemas relacionais e ao próprio percurso da ação do indivíduo em algum domínio (GONZÁLEZ REY, 2011, 2012b; MUNIZ; ALMEIDA, 2017). A essa nova elaboração, o autor denomina configuração subjetiva da ação. No contexto escolar, por exemplo, a configuração subjetiva da ação do aprender em um aluno pode se constituir por múltiplos sentidos subjetivos associados, por exemplo, à sua relação com a família, com seu gênero, com sua cor, com sua condição social, assim como por sentidos subjetivos associados à sua relação com professores e colegas, à subjetividade social do espaço escolar e ao seu próprio percurso no processo de aprender.

Em sua dinâmica constitutiva, configurações subjetivas produzem novos sentidos subjetivos frente a experiências vividas. São, portanto, dinâmicas, flexíveis e se organizam no curso das ações e experiências do indivíduo; ou seja, não consistem determinantes da experiência do indivíduo (GONZÁLEZ REY, 2005a). Integram sentidos subjetivos históricos e atuais que se organizam em núcleos de sentidos subjetivos dominantes em um contexto de ação, que também são procedentes de diferentes zonas de experiências. Mediante à produção de novos sentidos subjetivos, frente às variadas experiências do indivíduo, núcleos de sentidos subjetivos podem alterar-se reorganizando e alterando a própria configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2011, 2012b).³

³ Destacamos que o significado de núcleos de sentidos subjetivos na presente análise difere do significado original (GONZÁLEZ REY, 2005), como instância estruturante e estável da configuração subjetiva. É de ciência das autoras que este conceito original já foi superado na evolução do pensamento de González Rey, conforme expresso em suas obras mais recentes (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017). Assumimos a categoria de núcleos de sentidos subjetivos para enfatizar as relações de dominância entre sentidos subjetivos dentro da configuração subjetiva.

Segundo González Rey, as configurações subjetivas representam a forma como subjetivamente vivemos cada experiência. A configuração subjetiva da ação constitui-se de elementos de configurações subjetivas diversas produzidas em outros momentos e contextos experienciados pela pessoa (GONZÁLEZ REY, 2011b, 2012b; MUNIZ; ALMEIDA, 2017; P. ALMEIDA; MUNIZ, L. S., 2019). A experiência nunca é uma expressão da realidade em sua forma exata, mas a organização da expressão humana na diversidade de processos que a acompanham e está sempre associada à configuração subjetiva do momento. Por isso, a experiência é sempre curso, movimento, devir (GONZÁLEZ REY, 2011, 2012b).

Em nossa opinião, o estudo de caso analisado representa um ilustrativo momento do valor heurístico da categoria configuração subjetiva da ação na medida em que as experiências no contexto universitário desencadeiam novas produções subjetivas que se integram na configuração subjetiva da ação do aprender nesse novo contexto.

II. Aprendizagem como produção subjetiva

Ao assumir a aprendizagem sob a perspectiva da subjetividade humana, desenvolvida sob um marco histórico-cultural, interessa-nos a análise dos processos do aprender não como resultantes da articulação direta dos múltiplos fatores cognitivos, sociais e motivacionais que deles participam, mas como momentos vivos e complexos de produção da subjetividade singular do aprendiz enquanto indivíduo concreto, produtor de sentidos subjetivos que, como produções simbólico-emocionais, se constituem, ao mesmo tempo históricas, em relação a experiências vividas na trajetória de vida, e atuais em relação a sua interação nos espaços sociais em que aprende (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2008).

Assumir a condição subjetiva do aprendiz implica compreender o pensamento e a construção do conhecimento como processos de produção subjetiva que, para além da assimilação cognitiva ou da apropriação de significados culturais, conferem o caráter construtivo-criativo do sujeito em

processos de personalização do conhecimento e a geração de ideias. (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2008, MITJÁNS MARTINEZ; GONZÁLEZ REY 2017).

Com efeito, estudos sobre a subjetividade e a aprendizagem tem evidenciado essa união entre o emocional e o simbólico em momentos de implicação emocional do aprendiz, demonstrando que processos emocionais que participam e se desenvolvem no decorrer do processo de aprender, podem contribuir tanto para favorecê-lo quanto para dificultá-lo. Rossato (2009) considera a dimensão subjetiva na superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Oliveira (2010) aponta inter-relações entre a subjetividade dos alunos e os processos de seleção e uso de estratégias de aprendizagem por alunos. Mitjás Martínez (2008a, 2008b, 2009, 2012a, 2012b) e Amaral (2011) consideram a criatividade na aprendizagem enquanto expressão do sistema subjetivo no processo de aprender.

Para Mitjás Martínez (2012a) uma aprendizagem que envolva processos de personalização da informação, de transcendência à informação posta e de geração ideias próprias é expressão de processos subjetivos específicos que traduzem uma forte implicação emocional do aluno e o exercício de sua condição de sujeito em sua capacidade reflexiva, crítica e criativa frente ao que aprende. Qualificando-a como aprendizagem criativa, os estudos da autora buscam caracterizar este tipo de aprendizagem, diferenciando-a de outros tipos de aprendizagens, tais como a reprodutiva e a compreensiva.

Em nossa análise, hipotetizamos que o impacto subjetivo causado pelo ingresso na universidade e sua expressão na configuração subjetiva da ação do aprender, em Camile, acabam por não favorecer a emergência da condição de sujeito e de elementos associados à criatividade na aprendizagem no contexto universitário.

III. Metodologia

A aproximação metodológica da pesquisa teve como referencial a Epistemologia Qualitativa, conforme proposta por González Rey (1997, 2005b). Desenhada para o estudo do tema da subjetividade, a Epistemologia Qualitativa assume três princípios como base. Em primeiro, o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, no qual este é tomado não como apropriação linear de uma realidade, mas como produção de modelos compreensivos sobre esta. Em segundo, o lugar do singular na produção do conhecimento científico. Tal compreensão outorga a importância do estudo de caso para a elaboração de modelos teóricos que se justificam, não por possibilidades dedutivas, generalizantes, mas pela capacidade de abrir novas zonas de inteligibilidade sobre o fenômeno estudado. Por fim, em terceiro, a compreensão da pesquisa como processo dialógico, que oportuniza expressões da subjetividade dos participantes.

Como próprio da metodologia construtivo-interpretativa, expressão metodológica da concepção epistemológica assumida (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ 2017; e GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2019), nossas construções teóricas foram possíveis mediante o uso de instrumentos de pesquisa diversos visando diferentes formas de expressão da subjetividade da aluna. Em contraposição à visão instrumentalista e reificadora do dado empírico, tão predominante na tradição científica, na metodologia construtivo interpretativa, os instrumentos são tomados como vias de expressão e comunicação que permitem a experiência de momentos singulares da relação pesquisador-participante. A utilização dos instrumentos reflete a processualidade dessa relação e se integra aos eixos de reflexão do pesquisador no contexto dessa relação.

No trabalho de campo, a primeira autora realizou observações da ação da aluna nos contextos da escola de ensino médio onde cursava o terceiro ano, do projeto de educação não formal sobre o tema “Saúde na Escola” em que participava e do primeiro semestre de seus estudos universitários. Foram

utilizados, ainda, os seguintes instrumentos de pesquisa em momentos individuais:

- Quatro entrevistas semi-estruturadas, concebidas como espaços dialógicos de obtenção e construção de informação, assim como de formulação e reformulação de hipóteses do pesquisador sobre aspectos da subjetividade do participante (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017):
 - Entrevista semi-estruturada I: teve como principais eixos a história de vida, a relação com a família e com os amigos, hobbies, interesses e planos para o futuro.
 - Entrevista semi-estruturada II: teve como principais eixos a história de vida escolar, a relação com professores e colegas, a significação da educação escolar e da aprendizagem, a relação com o sistema avaliativo.
 - Entrevista semi-estruturada III: teve como eixo temático o uso de estratégias de aprendizagem no contexto escolar.
 - Entrevista semi-estruturada IV: com auxílio do portfólio do Projeto de educação não formal elaborado pela própria participante, teve como eixos a motivação para a participação no Projeto, lembranças, momentos marcantes, e aprendizagens no Projeto.
- O Instrumento “COMPLETAMENTO DE FRASES”, adaptado de instrumento elaborado por González Rey (1997, 2005b), no qual um conjunto de frases inacabadas é apresentado para o aluno preencher, funcionando como indutores que visam a produção de sentidos subjetivos.
- Análise documental: com os objetivos de obtenção de informações e análise de elementos da criatividade na aprendizagem, o material da análise documental consistiu:
 - na escola de ensino médio: boletins, cadernos, livros e cadernetas da aluna;

- na universidade: o caderno da aluna;
- no Projeto de educação não formal: o diário de aprendizagem do projeto, o portfólio do projeto e as produções da aluna nas dinâmicas realizadas.

IV. O Caso de Camile

No início da pesquisa, Camile estudava o terceiro ano do ensino médio em uma escola pública próxima à capital federal, Brasília; antes de completá-lo, em agosto de 2013, passou antecipadamente no vestibular e ingressou no curso de graduação em Serviço Social na Universidade de Brasília. A Universidade de Brasília é uma universidade pública, federal e gratuita; sendo uma das mais bem conceituadas no país. Importante ressaltar que, no Brasil, o ingresso em universidades federais é difícil e bastante concorrido por alunos de todas as classes sociais, inclusive as mais abastadas com maiores condições de custear boas escolas preparatórias particulares. Camile é negra, de origem humilde e sempre estudou, no ensino fundamental, em escolas públicas que, na atualidade no Brasil, são em geral reconhecidas como de nível inferior a escolas particulares. Enfatizamos, assim, o valor real e simbólico de seu ingresso na universidade.

O curso de graduação em Serviço Social foi sua primeira opção sendo deliberadamente escolhido por se aproximar de sua trajetória de participação em movimentos sociais em sua cidade e em sua escola de ensino médio. Durante sua vida escolar, Camile foi sucessivamente eleita pelos estudantes como representante do Grêmio Estudantil, sendo a única em sua escola a se apresentar para o cargo. Em seu último ano, era também membro do Conselho Escolar e presidente de sua turma. Camile atuava, ainda, em um movimento social de sua cidade, denominado “Fórum da Juventude de Sobradinho”, organizado para pensar melhorias para os jovens locais.

Por suas atuações nas instâncias políticas da escola de ensino médio, Camile experienciou diversos embates com a direção e a equipe pedagógica, com frequência em razão de representar e defender os interesses dos alunos em

eventuais impasses. Esta situação culminou na decisão da direção da escola em trocá-la de turma por considerar que sua atuação no Grêmio Estudantil “mobilizava” demais os colegas de sua turma original.

Percebemos uma frequente postura de autonomia crítica e de subversão à rígida hierarquia que se estabelecia entre a equipe pedagógica da escola e a comunidade de alunos. Consideramos que Camile, em sua escola de ensino médio expressava-se como sujeito⁴. Consideramos ainda que, na escola, essa postura expressava-se igualmente em seus processos de aprendizagem em momentos caracterizados pela grande autonomia crítica e reflexiva sobre conteúdos curriculares relacionados, em especial, a questões políticas. Em nossa análise de seu caderno escolar, observamos em várias de suas respostas aos exercícios das disciplinas de História, Filosofia, Geografia e Sociologia uma autonomia crítica e uma implicação emocional sobre os conteúdos. Citamos como exemplo, sua resposta à pergunta sobre o tema de um texto de livro de Geografia intitulado “O capitalismo e a divisão internacional do trabalho (DIT)”. De uma forma curta e simples, Camile responde:

O texto fala que o capitalismo transformou a economia em fonte de lucro, deixando de lado o atendimento das necessidades de uma sociedade, e que isso estabeleceu uma relação de subordinação [entre grupos sociais].

Surpreende-nos, neste trecho, sua capacidade de síntese e sua linguagem própria, fluida e personalizada, sem a preocupação de oferecer respostas prontas e rebuscadas, tão presentes no ensino médio como forma de buscar a opção correta. Interpretamos, assim, que também em seus processos de aprendizagem na escola, Camila se expressava como sujeito.

Em outra pergunta do caderno de Sociologia, sobre a constituição brasileira de 1988 e a realidade da democracia no Brasil, Camile responde: “A

⁴ Na Teoria da subjetividade a categoria sujeito refere-se à capacidade de indivíduos e grupos gerarem novos espaços de subjetivação dentro de contextos normativo-institucionais, nos quais suas atividades se desenvolvem. (GONZALEZ REY; MITJÁNS MARTINEZ, 2017)

democracia no Brasil não existe, é ilusória”. Essa resposta curta, objetiva e enfática demonstra, em nossa interpretação, uma implicação emocional e uma autonomia de resposta na medida em que não busca seguir o discurso padrão que tende a reconhecer a constituição de 88 por inúmeros avanços sociais e pelo seu valor no processo democrático brasileiro em um período pós-ditadura.

Nos encontros do Projeto da FIOCRUZ, essa capacidade crítica para assuntos relacionados à política e à mobilização social, igualmente se expressava em suas participações. Citamos um fato ocorrido, em um dos encontros do projeto, onde o grupo debatia sobre o método avaliativo na escola. O diálogo aconteceu da seguinte forma:

David: Reprovi em Biologia e Química. É difícil. Só passa com a prova [pausa] ou na formativa. *[dando a entender que há, no sistema avaliativo, um excesso de peso na prova e que não se importava com a avaliação formativa]*

Monitora do curso: [...] Pois é. A avaliação formativa é justamente para evitar isso. ...[...]. Existem várias formas de avaliação [...] *(após uma longa explanação, conclui que a avaliação formativa é essencialmente positiva para respeitar o processo singular de cada aluno, recebendo a confirmação de todos)*

Camile: *(Quando o assunto já estava concluído para todos)* Sou totalmente contra o método de avaliação formativa porque você é bem avaliado se chega na aula e fica calado. [...] Perguntar demais é mal avaliado na avaliação formativa.

Neste exemplo, recorrente também em outras participações da aluna ao longo das atividades do projeto, ainda que o grupo já tivesse consensuado uma posição, e a subjetividade social tendesse para a aceitação da fala da monitora, Camile trazia uma posição contrária e audaciosa, demonstrando o exercício da condição de sujeito, tanto em sua reflexão crítica e personalizada sobre a avaliação formativa, quanto em oposição à subjetividade social instalada. Em diversos momentos de suas participações, observamos que, com frequência, Camile iniciava sua fala dizendo “Como sou do contra...” e prosseguia apresentando argumentos na direção contrária à do senso comum em discussão.

Sob nossa perspectiva teórica, assumimos que essa capacidade de

autonomia crítica e reflexiva, evidenciadas nos contextos da escola e do Projeto, eram expressões de sua configuração subjetiva da ação do aprender.. Não obstante, observamos que, no segundo momento da pesquisa, quando Camile foi acompanhada no contexto da disciplina universitária, seu comportamento em sala de aula é notoriamente reservado; ela raramente faz perguntas, não se oferece para coordenar ou representar a turma e se limita a prestar grande atenção e a tomar notas da fala da professora. Nossas análises de seus processos de aprendizagem, por meio de suas participações e informações anotadas no caderno, apontam para uma sensível diminuição de sua autonomia crítica, o que nos remete à hipótese de uma organização subjetiva diferenciada, se comparada à organização subjetiva nos contextos da escola e do Projeto.

Com efeito, hipotetizamos que a saída do ensino médio, o ingresso na universidade e o início da vida acadêmica no ensino superior ganham forte valor simbólico-emocional em Camile. No instrumento de completamento de frases, analisamos as seguintes informações:

- 27. Quero ser uma boa profissional como assistente social.
- 29. Nesse ano letivo quero tirar SS e aprender muito.
- 35. Sempre quis entrar na Unb.
- 60. Sinto que coisas grandes estão por vir.

Interpretamos, a partir das frases destacadas, sentidos subjetivos diversos associados ao deslumbre com a universidade (35), ao orgulho de si e à autoconfiança como aluna que passou em um concorrido vestibular (29; 60), ao entusiasmo com as perspectivas futuras (27), ao receio sobre as novas demandas acadêmicas e as novas cobranças (29).

Com efeito, esse receio sobre as novas demandas acadêmicas foi-nos expressado em momentos diversos. Em várias conversas informais, antes e depois das aulas da disciplina de Introdução ao Serviço Social, Camile se mostrou apreensiva com o nível de leitura exigido nas aulas, com a dificuldade de compreensão das leituras, assim como com a realização dos fichamentos

solicitados pela professora. Por exemplo, em conversa informal com um colega antes da entrada na aula, Camile relata:

Camile: É muita leitura, estou com medo de não dar conta. Os textos são difíceis. Peguei cinco créditos e é muita coisa. [...] Muita gente tá trancando. [.]

Colega: Mas você deve estar gostando, né, Camile?! [grifo nosso – de entonação de quem conhece a Camile como aluna e sabe que ela gosta do desafio acadêmico]

Camile: Estou.

Em outra conversa informal com o monitor do Projeto, Camile estabelece o seguinte diálogo:

Camile: [comenta sobre a dificuldade de ler e fazer resenhas críticas]

Monitor: Pois é, isso é consequência da educação básica que a gente recebe. Ler, resumir e criticar um texto é muito difícil, véi! Na minha época de quando eu fazia resumo, meu resumo ficava do tamanho do texto [...]

Camile: É porque tem muita gente que veio das Ciências Sociais então eu me sinto sem o conhecimento que todos tem [...] [referindo-se a alunos que vem de outros cursos e não são calouros]

Se a partir do completamento de frases, interpretamos sentimentos de orgulho e autoconfiança pela entrada na universidade, consideramos que os sentidos subjetivos lá expressos se articulam a outros que se manifestam em sentimentos de insegurança, incertezas e baixa autoestima, em especial, com relação a sua capacidade de atender às demandas acadêmicas.

Em diversos momentos, Camile nos manifestou angústias frente às novas relações sociais e às novas demandas acadêmicas do espaço universitário. Em entrevista semiestruturada, Camile frequentemente se remete a comparações com seus colegas da universidade. Ao ser perguntada sobre como estuda, Camile responde

Antes costumava tentar adiantar o conteúdo que os professores passavam e complementava. [...] Agora tá mais difícil acompanhar.

É muita coisa; tem gente que sabe mais. Estudo dentro de casa, dentro do ônibus, no quarto [...]

No mesmo instrumento, ao ser perguntada sobre como se comporta durante os estudos, como faz para conseguir manter a atenção, Camile responde

Foco pensando no futuro e no benefício que aquilo vai trazer para mim. E também para acompanhar o grupo [...] A galera tá mais na frente.

Logo em seguida, quando perguntada sobre o que sente quando aprende, responde:

[...] Me sinto tão nova para saber tanto. Acho que sei mais do que as pessoas da minha idade mas aqui tem muitos alunos mais velhos. Sou a segunda mais nova [da turma]. [*grifos nossos*]

Apesar de perguntas altamente pessoais sobre a forma como Camile se comporta e se sente frente à atividade prática do estudo, percebemos que, em suas respostas, ela recorrentemente trouxe a comparação com seus colegas da universidade. Essa constante comparação nos consiste um indicador do valor que Camile confere à percepção de seu desempenho em relação ao outro e no quanto isso pode contribuir para promover ou diminuir sua autoestima. Informações da pesquisa no contexto da escola de ensino médio e do Projeto de educação não formal, igualmente apontaram esse forte valor que Camile confere ao outro, o que nos leva a hipotetizar sobre ser este um elemento historicamente constituído em sua subjetividade individual.

Hipotetizamos, ainda, que estas constantes comparações com colegas veteranos e as frequentes referências à dificuldade das demandas acadêmicas podem igualmente apontar a sentidos subjetivos produzidos por Camila a partir da subjetividade social associada à representação do conhecimento científico, como pronto, absoluto e inquestionável, ao valor social da vida acadêmica, à representação da autoridade do professor-pesquisador, entre outros.

Com este conjunto de informações construímos a hipótese de que a forma como Camile subjetivou aspectos do novo contexto universitário, entre eles, o próprio ingresso na universidade, o sucesso no vestibular, a promessa profissional, a enorme diferença entre as demandas acadêmicas do ensino médio e do ensino superior e a falta de referências nos relacionamentos sociais entre colegas e professores, ganhou relevância na configuração subjetiva da ação do aprender no contexto universitário, constituindo-se como um núcleo de sentidos subjetivos dessa configuração. Deste núcleo, participam sentidos subjetivos diversos e contraditórios expressos na euforia, no orgulho, no alívio, no medo e na insegurança frente à nova vida acadêmica. Consideramos, por fim, que este núcleo contribui para a grande diferença entre sua postura e comportamento de aluna no ensino médio e no Projeto não formal, e de aluna universitária.

Lembramo-nos aqui das pesquisas de Cabral e Tavares (2005) que verificaram, em seus estudos com alunos de primeiro ano do ensino superior, que a postura dos alunos frente ao conhecimento e à aprendizagem associa-se mais ao esforço de aquisição e processamento de informação do que para uma elaboração e composição associada a processos de escrita elaborados e complexos, que exigem um elevado nível de competência e integração nos domínios especializados do conhecimento acadêmico. A partir de nossa perspectiva teórica, cabe refletir se a diferença das demandas entre o ensino médio e o ensino superior, ao se constituir como elemento da subjetividade social em instituições acadêmicas de ensino superior que se expressa em processos singularizados nas subjetividades individuais dos alunos calouros, não contribuiria para a situação verificada por Cabral e Tavares. Agregar-se-ia, assim, à perspectiva essencialmente cognitivista dos autores, a dimensão subjetiva como constitutiva dos processos do aprender nesta fase.

Novas mudanças na configuração subjetiva da ação do aprender em Camile

Conforme exposto, entendemos que a forma como Camile subjetivou sua

entrada na universidade e as novas demandas acadêmicas ganhou relevância como núcleo de sentidos subjetivos constituintes de sua configuração subjetiva da ação do aprender nesse espaço. Neste processo, em nossas construções, a produção subjetiva de Camile não favoreceu a produção dos recursos subjetivos que a permitissem se constituir como sujeito em seus processos de aprendizagem.

Cabe-nos, no entanto, citar dois momentos em que consideramos que as experiências vivenciadas por Camile no contexto universitário podem gerar novas produções subjetivas que acarretem mudanças em sua configuração subjetiva da ação do aprender neste espaço.

O primeiro momento consistiu a primeira aula em que os grupos de alunos da disciplina iniciariam suas apresentações à classe sobre textos sugeridos pela professora. Percebia-se um grande nervosismo geral entre os alunos frente à tarefa de apresentar um texto acadêmico sobre as bases teóricas e filosóficas do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Tanto alunos que iam apresentar, quanto os ouvintes se mostravam nervosos e apreensivos. Os grupos ensaiavam antes da chegada da professora; brincadeiras e risos se seguiam como forma de “quebrar o gelo” da situação de apresentar na frente da turma. O grupo de Camile não iria apresentar nesta aula, mas ela se demonstrava nervosa, balançando a perna, de braços cruzados, coluna encurvada em uma postura “fechada” e “defensiva”.

Com a chegada da professora e o início das apresentações, vários alunos iniciam suas falas se desculpando pelo nervosismo; vários passam pela situação de “travar” por não conseguirem encontrar as palavras adequadas; vários desistem de tentar “falar difícil”, para se soltarem e falar em gírias como se estivessem “entre amigos”. O nervosismo era sentido de tal forma que as intervenções da professora consistiam, prioritariamente, em intervenções de encorajamento e motivação. No decorrer da aula, ao notar o enorme nervosismo geral, a postura de Camile foi mudando. Tranquilizou-se; sentava-se com a coluna mais reta e alta, descruzando os braços e sem mais balançar a perna. Sua fisionomia já não mostrava tanto nervosismo, como se aos poucos

descobrisse que os demais alunos também eram iniciantes no ambiente acadêmico, que sua tensão era normal e que, na comparação com as apresentações, confiava em seu potencial para se apresentar melhor.

Logo ao término da aula, na intimidade de nossa relação, virou-se para mim⁵ e perguntou: “-Você vem ver a minha apresentação na próxima aula, não vem?” Assumi que, naquele momento, essa pergunta não se referia exatamente a minha futura presença. Tratava-se da própria vontade de Camile de se apresentar; do prazer que a desafiadora atividade de ler e resumir oralmente um texto acadêmico, para todos os colegas em sala, tomava para ela naquele instante.

O segundo momento foi o próprio dia de sua apresentação oral.

Neste dia Camile estava especialmente nervosa, seria a primeira vez que apresentaria um trabalho à turma, na universidade. O trabalho exigia a apresentação de um texto sobre os aspectos sócio-jurídicos da seguridade social. Relatou-me que havia preparado a apresentação até às duas horas da manhã e que “o pior é que seria uma das primeiras a falar”. Sentou-se balançando fortemente a perna até seu grupo ser chamado.

Apesar do nervosismo, Camile inicia a falar com grande fluência. Utilizou-se de três slides em PowerPoint, mas apresentava-os sem os ler. Ao introduzir um dos slides, Camile ressalta que transcreveu uma pequena parte das palavras do autor por que achou “muito interessante”, posicionando-se criticamente em relação ao conteúdo. No decorrer de sua fala, utiliza-se de um exemplo de uma matéria no programa de televisão Fantástico “que passou ontem a noite”, como caso ilustrativo de um conceito teórico. O programa de TV apresentava matéria sobre crianças vítimas de violência doméstica e Camile o citara para ilustrar uma visão mais ampla de crianças passíveis de se tornarem objeto de medidas socioeducativas do SUS, em contraposição a uma visão, mais comum e restrita, que considera apenas crianças órfãs e de rua como objeto dessas ações.

⁵ O uso da primeira pessoa, neste caso, justifica-se pela transcrição de relato direto da primeira autora do artigo com a participante da pesquisa.

Camile prossegue sua apresentação aprofundando o conteúdo de forma altamente personalizada, utilizando-se de recursos didáticos diversos como transparece na seguinte fala:

Para entender essa questão do sócio-jurídico, a gente tem que voltar um pouquinho nas nossas aulas de organização de Estado [fala isso gesticulando com as mãos em círculo para trás e retomando a matéria abordada em uma das primeiras aulas].

Em sua curta apresentação, observamos em Camile uma série de elementos que nos indicam sua postura de autonomia frente ao conteúdo estudado, assim como a emergência da condição de sujeito frente à pressão social vivenciada no contexto da demanda acadêmica. Tais elementos expressam-se na grande fluência oral de sua fala, na expressão de sua avaliação pessoal sobre o conteúdo estudado, na capacidade de relacionar exemplos da vida cotidiana ao estudado e, por fim, na habilidade de traduzir sua compreensão do texto acadêmico em uma linguagem e uma postura didática aos colegas. Sua atuação contrastava enormemente com as de suas colegas que, na grande maioria, copiavam grandes partes do texto nos slides e os liam à turma. Destacamos que tais elementos expressam uma autonomia crítica e reflexiva pouco comum em estudantes, em especial no contexto universitário, que em geral demonstram enorme dificuldade em elaborar o conhecimento de forma personalizada e realizar reflexões criativas. (AMARAL E MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009)

Na aula posterior à apresentação, Camile menciona: “Agora meu grupo decidiu que eu sempre vou falar [...] porque eles acham que eu falo bem”. Entendemos que, ainda que a nova fase universitária tenha impactado a subjetividade de Camile, desestabilizando sua autoconfiança como aprendiz, experiências como essa poderão favorecer a geração de produções subjetivas que, paulatinamente, fortaleçam sua constituição de sujeito em suas aprendizagens no contexto universitário, especialmente em vista da importância que Camile confere à percepção de seu desempenho em relação ao Outro, conforme já analisado.

Ao se expressar pelo grupo, para a professora e para a turma, Camile vai aos poucos “reconhecendo-se” em sua fluência de fala, em sua capacidade reflexiva e crítica e, nessas atuações, produzindo sentidos subjetivos que se expressam na sua confiança e favorecem sua capacidade de atuação enquanto sujeito, em sua característica capacidade reflexiva, crítica e transgressora, no contexto universitário.

Considerações Finais

A análise do caso de Camile nos remete a três considerações. Em primeiro, à assunção de que aspectos sociais e institucionais dos contextos educativos da escola de ensino médio, do Projeto de educação não formal e do primeiro semestre da universidade não atuam de forma linear e direta sobre o aluno. Com efeito, a forma como Camile subjetivou (a partir de sua constituição subjetiva histórica e de sua própria ação em contexto) aspectos da subjetividade social da escola relacionados, por exemplo, à rígida hierarquia entre a equipe pedagógica e os alunos e aos processos avaliativos, favoreceu sua constituição como sujeito nesse espaço. Em contraposição, o mesmo não aconteceu no contexto universitário caracterizado, entre outros aspectos, pela menor rigidez hierárquica nas relações professor-aluno e pelo valor simbólico associado ao conhecimento científico e acadêmico. O caso oferece, assim, um ilustrativo exemplo de como aspectos do social se expressam como momentos de produções subjetivas singulares, ao mesmo tempo, históricas e atuais do aluno, por meio das quais processos do aprender ganham continuamente “cores” e “sabores” em meio às produções subjetivas

A segunda consideração refere-se à evidência oportunizada pela análise do caso de que ser sujeito não é uma qualidade adquirida na vida, “mas uma condição que se conquista de forma permanente no processo de ação e relações que acompanham um processo de subjetivação” (GONZÁLEZ REY, 2007, p.184).

Em terceiro, por fim, nos cabem algumas reflexões sobre as decorrências de nossas compreensões teóricas sobre o papel do professor e o trabalho

pedagógico. Com efeito, entendemos que, no caso de Camile, concluímos que mais significativa do que uma intervenção pedagógica a ser realizada pelo professor, somente experiências contínuas, que favoreçam a emergência da condição de sujeito no contexto universitário, permitiriam uma produção subjetiva alternativa que levaria a mudanças em sua configuração subjetiva da ação do aprender nesse contexto. Para isso, são essenciais, conforme aponta González Rey (2007), situações de diálogo e de experiências pedagógicas no contexto universitário que favoreçam precisamente, a produção subjetiva do aluno.

Assume-se assim, um papel diferenciado para o professor que se orienta por intervenções e estratégias pedagógicas direcionadas a produções de sentidos subjetivos que informem o lugar do qual o aluno aprende (TACCA, 2009). Retoma-se a ideia do professor-investigador, conforme proposta pela autora, como aquele professor que busca conhecer profundamente, formular hipóteses e fazer experiências com seus alunos partindo das singularidades destes. Podemos, portanto, tecer algumas considerações sobre este caráter investigativo da relação professor-aluno nos semestres iniciais do ensino superior, sem incorrer no risco de apresentar uma lista prescritiva e normativa de sugestões:

- Orientar-se para o conhecimento mais aprofundado sobre o aluno: suas experiências prévias na escola e fora dela, seus motivos para a escolha do curso, seus projetos profissionais e sonhos;
- Explorar tarefas ou temas nos quais o foco seja o interesse e o envolvimento emocional do aluno, não como estratégia utilitarista para a aprendizagem, mas como momento de produção subjetiva que possa favorecer processos de construção-interpretativa do professor sobre a constituição subjetiva do aluno;
- Pensar processos avaliativos que se orientem menos pelo nível de apreensão do conhecimento teórico ensinado mas pela produção personalizada do aluno;
- Explorar situações comunicativas onde o aluno é convidado a se

expressar livremente, de forma a familiarizar-se com a própria capacidade de expressão, não apenas sobre conteúdos curriculares, mas sobre temas gerais, atualidades, etc.

- Demonstrar, na própria prática pedagógica a natureza construtiva e interpretativa do conhecimento, enfatizar lacunas teóricas, processos de desenvolvimento do conhecimento teórico que expressem momentos de produção contraditória entre autores ou entre o pensamento de um autor, demonstrar desconhecimento, interesse em aprender junto com o aluno.
- Fomentar sempre o diálogo e a participação do aluno, evitando o uso excessivo de estratégias expositivas, atentando para formas de correção de falas dos alunos;
- Destinar tempo da aula para que alunos se expressem sobre seus próprios processos de aprender; de leitura e compreensão de textos; de síntese e argumentação crítica, de associação e construção de ideias;

Referências

ALMEIDA, P. A aprendizagem criativa em contextos não-formais: caracterização e processos subjetivos constitutivos. [Creative Learning in non-formal educational contexts: characterization and constitutive subjective processes], PhD *Thesis*, Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil, 2015.

ALMEIDA, P.; MUNIZ, L. S. Subjective Configurations of Action and the Emergence of Creative Learning. In: GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GOULART, D.M. (Org.). *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. 1ed. Singapore: Springer, 2019, v. 1, p. 101-115.

AMARAL, A.L.S.N. A Constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade. *Tese de Doutorado*. Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

AMARAL, A.L.S.N.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa no Ensino Superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior* (p.149-192) Campinas: Alínea, 2009.

CABRAL, A.; TAVARES, J. Leitura/compreensão, escrita e sucesso acadêmico: um ESTUDO de diagnóstico em quatro universidades portuguesas. *Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 9(2), p. 203-213, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. [Qualitative research and Subjectivity: the processes of the construction of information] São Paulo: EDUC, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. (1999a). Personality, Subject and Human Development: The Subjective Character of Human Activity. In Chaiklin, S., Hedegaard, M., & Jensen, U. (Ed.). *Activity Theory and Social Practice*. Oxford: Aarchus University Press, 1999a.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. [Subject and subjectivity: a historical- cultural approach] São Paulo: Thomson – Pioneira, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. [Qualitative research and Subjectivity: the processes of the construction of information] São Paulo: Thomson, 2005b.

GONZÁLEZ REY, F. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. [The Heuristic Value of Subjectivity in Psychologic Investigation] In González Rey, F. (Ed.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005c.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade*. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. [The Learning Subject: challenges for the development of the Learning thematic in Psychology and pedagogical practice] In: TACCA, M.C. (Ed.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2008.

GONZÁLEZ REY, F. (2009b). Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre aprendizagem. [Theoretical and methodological questions on learning research] In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. (Orgs.). *A Complexidade da Aprendizagem*. Campinas: Alínea, 2009b.

GONZÁLEZ REY, F. *El pensamiento de Vygotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas, 2010a.

GONZÁLEZ REY, F. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo em uma perspectiva histórico-cultural: um camino hacia una nueva definición de subjetividad. [Theoretical categories of sense, personal sense and subjective sense from a cultural historical perspective: a path to a new definition of subjectivity]. *La Revista Universitas Psychologica*, 9(1), Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, 2010b.

GONZÁLEZ REY, F. Advancing on the Concept of Sense: Subjective Sense and Subjective Configurations in Human Development. In Hedegaard M, Edwards A &

Fleer M (Eds.). *Motives Children's Development Cultural Historical Approaches*. Cambridge: Cambridge University: Press, 2011.

GONZÁLEZ REY, F. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. [The subjective configuration of psychic processes: advancing on the comprehension of learning as a subjective production] In Mitjás Martínez, A., Scoz, B.J.L., & Castanho, M.I.S. (Eds.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. [Teaching and Learning: subjectivity in focus] Brasília: Liber Livros, 2012b.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. [Subjectivity: Theory, Epistemology and Method] Campinas: Alínea, 2017.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁS MARTINEZ, A. . The Constructive-Interpretative Methodological Approach: Orienting Research and Practice on the Basis of Subjectivity. In: González Rey, F; Mitjás Martínez, A; Goulart, D.M.. (Org.). *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research..* 1ed.Singapore: Springer, 2019, v. 1, p. 37-60.

MITJÁS MARTINEZ, A. A criatividade na escola: três direções de trabalho. [Creativity in School: three working directions] *Revista Linhas Críticas*, 8(15), 189-206, 2002.

MITJÁS MARTÍNEZ, A. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? [Creativity in pedagogical work and creativity in learning: a necessary relationship?] In Tacca, M.C. (Ed.) *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. [Learning and Pedagogical Work] Campinas: Alínea, (2. ed.), 2008a.

MITJÁS MARTINEZ, A. A Criatividade com o Princípio Funcional da Aula: Limites e Possibilidades. [Creativity as a Funcional principle of the Class: limits and possibilities] In Veiga, I.P.A. (Ed.). *Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas* [Class: gênese, dimensions, principles and practices], Campinas: Papirus, 2008b.

MITJÁS MARTINEZ, A. (2009). Processos de Aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In: MITJÁS MARTINEZ, A.; TACCA, M.C. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior*. [The Complexity of Learning: undergraduate level on focus] Campinas: Alínea, 2009.

MITJÁS MARTINEZ, A. Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. [Creative Learning: a different learning process] In: MITJÁS MARTÍNEZ, A., SCOZ, B.J.L.; CASTANHO, M.I.S. (Orgs.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. [Teaching and Learning: subjectivity in focus], Brasília: Liber Livros, 2012a.

MITJÁS MARTINEZ, A. Aprendizagem Criativa. Desafios para a prática pedagógica [Creative Learning. Challenges for the pedagogical practice]. In: NUNES, C. (Org.). *Didática e Formação de Professores [Didactic and Teacher Training]*, Ijuí: Unijuí, 2012b.

MUNIZ, L. S.; ALMEIDA, P. O valor Heurístico da Categoria Configuração Subjetiva da Ação. In: CAMPOLINA, L.O.; MORI, V.D. (Orgs.). *Diálogos com a Teoria da*

Subjetividade: reflexões e pesquisas com a Teoria da Subjetividade: reflexões e pesquisas. 1ed. Curitiba: CRV, 2017.

NUNES, A.I.B.L; SILVEIRA, R.N. Psicologia da Aprendizagem: processos, teorias e contextos, Brasília: Liber Livro, 2009

PÉREZ, J.C; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A; MONTERO, C.R. Autorregulación del aprendizaje y estrategias de estudio. In: GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; PÉREZ, J.C.N; PÉREZ, L.A; VÁZQUEZ, E.S. (orgs.) Estrategias de Aprendizaje: concepto, evaluación e intervención, Madrid: Pirámide, 2002.

POZO, J.I. *Aprendizes e Mestres – a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

REGO, T.C. (org.) Cultura, Aprendizagem e Desenvolvimento. Petrópolis: Vozes, 2011

ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2009

SANTOS, G. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília, 2010

TACCA, M.C.V.R., O Professor Investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In: MITJÁNS, A. M.; TACCA, M.C.V.R. (Orgs.). *A Complexidade da aprendizagem: destaque para o Ensino Superior* (p.149-192) Campinas: Alínea, 2009.

TUNES, E.; TACCA, M.C.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo, Revista Linhas Críticas, Vol. 12, Núm. 22, p. 109-130, Brasília: FE/Unb, 2006.

Recebido em maio de 2019

Aprovado em julho de 2019

A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios

The expression of subjectivity in the context of inclusive education: complexity and contemporary challenges

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa¹

RESUMO

Na atualidade, a inclusão escolar de pessoas do público alvo da educação especial está presente em todos os níveis de ensino. Essa conquista rompe com séculos de esquecimento, silêncio e omissão no que se refere a esses indivíduos. Apoiada em novas formas de organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação para Todos, evidencia a relevância do processo de aprender como ato iminentemente social, no qual as relações estabelecidas exercem papel fundamental. Nesse contexto, a subjetividade individual e social estão no âmago do processo de aprender em múltiplas e variadas formas, com implicações significativas que se expressam no cotidiano e na vida dos aprendizes, contrapondo-se à visão reducionista que limita o desenvolvimento e a atuação desses indivíduos ao evidenciar a dinâmica dos processos subjetivos como geradores de possibilidades criativas na superação dos obstáculos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Subjetividade. Psicologia Cultural-Histórica.

ABSTRACT

Currently, the school inclusion of people from the special education's target audience is present in all the levels of teaching. This achievement breaks with centuries of forgetfulness, silence and omission when it comes to those individuals. Based on new forms of organizations of the pedagogical work within the Education for All, it is emphasized the relevance of the learning process as an action imminently social where the built relations play a fundamental role. In this context, the social and individual subjectivity is at the core of the learning process in multiples and varied means with significant implications which are expressed in the learners' daily life, setting over against the reductionist view that limits the development and acting of those individuals by evidencing the dynamics of the subjective processes as generators of creative possibilities at the overcoming of obstacles.

Key words: Inclusive Education. Subjectivity. Historical and Cultural Psychology.

Introdução

A inclusão imprime na contemporaneidade a marca dos direitos humanos como algo tangível e, ao mesmo tempo, etéreo, pois observa-se que há

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília, Pós-doutorado em Educação Especial pela UFSCar, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI.

certa ambiguidade entre o discurso e a prática, ainda que exista o reconhecimento desse direitos e legislação que os assegure, sua implementação plena não se efetiva.

Particularmente, o direito fundamental à educação revela-se uma intrincada teia de avanços e recuos decorrente dos processos históricos e culturais presentes em cada época. Na atualidade, nota-se sua defesa por parte de alguns segmentos, de modo que foi e ainda é promovido em alguns contextos, ao passo que em outros verifica-se o paternalismo e o assistencialismo que visam unicamente o controle social e a proteção dessas pessoas, mas não a sua escolarização.

Diferentemente do que ocorria nos agrupamentos antigos, considera-se atualmente que a deficiência em si não acarreta prejuízo significativo em distintas áreas da vida da maioria desses indivíduos, se a estes for possibilitado um ambiente favorável. Essa forma de pensar representa uma alteração significativa nas mentalidades, ainda que não se possa afirmar que diz respeito a todos os indivíduos, nem a sociedades inteiras, uma vez que as distintas representações sociais acerca da deficiência, como afirma Lepri (2012) podem coexistir ao longo dos tempos. Exemplo desse entendimento pode ser constatado na representação até hoje aceita por muitos de que a deficiência é uma doença.

A concepção de deficiência expressa pelo modelo social se contrapõe ao modelo médico que a concebe como patologia que deve ser tratada pela medicina, e ao modelo funcional, para o qual esta implica em necessária reabilitação e provimento de serviços. Por outro lado, associa-se ao modelo ambiental que se compromete com a eliminação de barreiras presentes no meio e propõe serviços e suportes para a pessoa com deficiência. O modelo social ancora-se nos direitos humanos e tem como principal objetivo a emancipação da pessoa com deficiência, a partir de políticas públicas, sociais e econômicas destinadas a organizar a relação entre esses indivíduos e a sociedade. Essas visões divergentes conduzem a representações sociais, a políticas públicas e a

ações distintas (RIOUX, VALENTINE, 2006; MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014).

Desse modo, o modelo médico apregoa que a deficiência decorre de fatores hegemonicamente individuais, que se refere ao corpo lesionado e aduz que, por essa razão, as pessoas são incapazes de participar da vida social, de atuar como cidadãos a contento, assim como atribui a exclusão e a desigualdade social à limitação física. Nessa abordagem, um dos aspectos mais nocivos é o rótulo que aprisiona o ser em uma posição estática, desvinculado das suas potencialidades e possibilidades como indivíduo. A crítica ao modelo biomédico busca romper com essa visão naturalizante, normalizadora e desvinculada do contexto social (FARIAS, 2013; BAMPI, GUILHEM, ALVES, 2010; PICCOLO, MENDES, 2015).

Os teóricos do modelo social preferem adotar o termo opressão em oposição à exclusão por considerarem que este imprime uma compreensão mais ampla do que o sistema capitalista faz com as pessoas com deficiência. Uma de suas correntes, derivada de uma visão crítica da sociedade capitalista, defende que

Se a lógica biológica da interpretação da deficiência se ancorou sobre o apagar de sua historicidade, a nossa deve se amoldar antiteticamente, impregnando-a da mesma e explicando seus complexos a partir de um intrincado processo de relação com a sociedade (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 464).

Percebe-se que o modelo social parte de novos prismas que interrogam não apenas a história, mas a cultura presente nas sociedades e, fundamentalmente, interpela os esteios que mantêm a invariabilidade que não admite alteração nesse estado de coisas. Há uma distinção apresentada pelos teóricos dos *Disability Studies* entre lesão e deficiência em que a primeira diz respeito à falta de um membro ou órgão e a segunda refere-se a “desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que não leva em conta as diferenças expressas por pessoas com deficiências, excluindo-as da participação nas atividades sociais” (UPIAS apud PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470).

Nesse sentido, a diferença entre os modelos médico e social apresenta-se na forma como concebem a causa da deficiência, pois para o primeiro, centra-se no indivíduo, já para o segundo, o responsável seria o sistema que não se adequa para acolher as diferenças, assinalando uma questão de direitos humanos.

Associada a essa compreensão, a deficiência deve ser considerada em articulação com outros fatores, como idade, gênero, raça e classe social, as quais exercem influência decisiva na elevação do número de pessoas com essa condição. É o que se pode observar em distintos estudos que verificaram a influência dessas variáveis (TOMLINSON, 1981; GILLBORN, 1995; GILLBORN, YOUDELL, 2000 apud SLEE, 2013; GESSER, NUERNBERG; FILGUEIRAS, 2015).

No presente, em países como os Estados Unidos, vem surgindo novas formas de ensinar que podem ampliar as possibilidades do público alvo da educação especial a partir da compreensão da heterogeneidade do alunado e da inadequação da uniformização curricular, embora enfrentem dificuldades na sua implementação e constituam-se como desafios. Dessa forma, além das diferenciações pedagógicas, praticadas também no Brasil e em Portugal, adotam o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o ensino colaborativo ou coensino e a consultoria colaborativa, entre outras formas de organização do ensino.

Ressalta-se que se trata de perspectivas que se contrapõem ao modelo tradicional de ensino, logo, não consistem em unanimidade entre os educadores daqueles países. Não obstante essa constatação, faz-se necessário discuti-las com o intuito de conhecer, compreender e, se possível, adaptar ao contexto brasileiro.

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) aliado ao modelo social da deficiência busca superar as deficiências existentes na escola ao invés de as atribuir aos alunos, reconhecendo sua heterogeneidade, assim como o fato de que não somente as crianças com deficiência enfrentam barreiras no processo de aprender, mas todas elas em algum momento no processo de aprendizagem.

Fundamentado em princípios da neurociência e em pesquisas na área de educação propõe ensinar o currículo a todos os educandos através de práticas e estratégias diferenciadas e não somente através de uma adaptação individualizada para o educando com deficiência (MEYER; ROSE; GORDON, 2014; HALL; MEYER; ROSE, 2012).

O ensino colaborativo também tem por base o modelo social e consiste em trabalho pedagógico colaborativo realizado na classe comum por dois professores, sendo um deles especialista em educação especial e o outro do ensino comum. Nesse sentido, os dois dividem a responsabilidade quanto ao planejamento, ensino e avaliação de todos os educandos e não apenas dos que têm alguma deficiência. É um tipo de *bidocência*, com o diferencial de que consiste em dois professores na sala de aula, mas com a exigência de que um deles tenha formação específica. Essa abordagem, ainda que prevista na Resolução CNE/CEB n. 2/2001, art. 18, não vem sendo aplicada de fato no Brasil, em virtude da quase inexistência de cursos de licenciatura em educação especial (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; BAWENS; HOUCARDE, 1995; FATTIG; TAYLOR, 2008).

A consultoria colaborativa consiste na colaboração entre os professores da classe comum e profissionais como fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, entre outros, de modo que estes possam elaborar em conjunto, estratégias voltadas para o processo de aprendizagem de crianças do público alvo da educação especial. É definida por Idol, Nevin e Paolucci-Whitcomb (apud ARAÚJO; ALMEIDA, 2014, p. 346) como um “processo interativo que capacita grupos de pessoas com experiências diversas a gerar soluções criativas para problemas definidos mutuamente”. Há nesse modelo a implicação de responsabilidade compartilhada em uma relação não hierárquica e de respeito mútuo (ARAÚJO, ALMEIDA, 2014; CALHEIROS et al., 2019).

A diferenciação vem sendo amplamente discutida no contexto português, mas sua aplicação na prática não tem sido alcançada. Nessa perspectiva, Roldão (2003) e Sousa (2010) consideram que se deve considerar a diversidade de educandos, o papel da gestão no âmbito educacional e a própria ação diferenciada dos professores na instituição. Os autores observam a

complexidade desse modelo, aliado à tensão constante na sociedade contemporânea entre a busca por excelência e a equidade (Roldão, 2003).

Essas distintas possibilidades visam tornar a escola lócus da inclusão, necessariamente adequada aos desafios que são postos quando se pretende educar a todos e, em função disso, reconhecer que se faz necessário considerar a singularidade dos aprendizes e a comunidade escolar, implicados aí, pais, professores e profissionais da educação.

Um dos aspectos mais discutidos quando se fala sobre inclusão escolar diz respeito à formação de professores, haja vista as dificuldades já existentes na esfera das licenciaturas, as quais, com efeito, não preparam minimamente o professor para atuar em contextos inclusivos (SIMÕES; GIOVINAZZI JUNIOR; 2017; SAVIANI, 2009). Não obstante essa avaliação, há que haver interesse e disposição por parte destes para que a inclusão ocorra.

Nesse contexto, cabe interrogar a escola, espaço por excelência de desenvolvimento e aprendizagem, quanto ao papel que vem desempenhando no processo de inclusão. Considera-se que são inegáveis os progressos alcançados ao longo dos tempos, entretanto, muito há que ser feito ainda para que esta instituição consiga se tornar verdadeiramente inclusiva.

Tunes (2003) questiona o fato de a escola excluir justamente aqueles que mais precisam dela para desenvolver-se. Essa reflexão aponta para um aspecto essencial do processo de exclusão escolar, principalmente porque a escola tem uma função social inegável como promotora do desenvolvimento. Envolta em intrincadas relações permeadas por valores, crenças, relações de poder, discursos contraditórios, a cultura presente na escola tenta se desenvolver em uma perspectiva inclusiva, tenta seguir os ditames globais, nacionais e regionais que delineiam formas de interagir com as pessoas com deficiência.

Outro aspecto apontado pela autora diz respeito à relação que alguns segmentos fazem entre desenvolvimento intelectual e deficiência, ao considerarem que se a pessoa apresenta uma deficiência tem deficiência intelectual. Considera-se que essa concepção se encontra no âmbito do senso

comum, causando empecilhos ao processo de aprendizagem desses indivíduos, vistos como incapazes.

Observa-se que a inclusão escolar entra em cena a partir de documentos internacionais dos quais o país é signatário como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), mas somente em 2003 é possível verificar um direcionamento mais factual nas políticas de gestão para sua efetivação no sistema educacional. Ainda no âmbito internacional, ressalta-se a relevância da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2008) que no Brasil resulta nas diretrizes para o desenvolvimento de práticas inclusivas com a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008) que define os serviços destinados às pessoas com deficiência como suplementares e complementares, ao invés de substitutivos.

A adoção do termo inclusiva atrelado ao de educação encontra justificativa em três áreas: econômica, social e educacional, com implicações claras para a sociedade e para a escola. No primeiro caso, reconhece-se que incluir diminui consideravelmente os custos com esse segmento. Aliadas a essa constatação, as outras justificativas atendem a objetivos mais nobres, como reduzir o processo discriminatório, aceitar as diferenças individuais, promover atitudes de respeito a todos (UNESCO apud MICHELS; GARCIA, 2014). Cabe ressaltar que a expressão educação inclusiva diz respeito no Brasil às pessoas público alvo da educação especial, diferente do que ocorre em outros países nos quais expressa a inclusão de todos que se encontram à margem da educação.

Os estudos desenvolvidos sobre a educação inclusiva ao longo dos tempos vêm trazendo luz sobre aspectos relevantes referentes ao público-alvo da educação especial, a formação docente, as práticas pedagógicas, as políticas públicas e muitos outros aspectos relacionados. Não obstante essa consideração, reconhece-se que para ampliar o entendimento acerca da educação especial faz-se necessária outra via, ou seja, a partir da compreensão dos processos subjetivos que envolvem todos os aspectos da vida humana.

A teoria da subjetividade de González Rey (2007; 2011a; 2011b) é o campo teórico que possibilita expandir o conhecimento dessa área, a partir dos sujeitos que vivenciam a educação inclusiva no seu cotidiano e que a

subjetivam de múltiplas formas, assim como através da subjetividade social presente no contexto escolar.

Essa teoria tem sua gênese na perspectiva cultural-histórica, em particular nos trabalhos de Rubinstein, Vigotski e Bozhovich, assim como apresenta como um de seus fundamentos a Teoria da Complexidade de Morin (1990; 2000).

Esse artigo busca, portanto, refletir sobre a relação existente entre a educação inclusiva e a subjetividade em virtude da relevância para a compreensão da inclusão escolar. No próximo tópico discute-se as contribuições da teoria cultural-histórica e, posteriormente, apresentar-se-á as reflexões acerca da teoria de González Rey.

II A educação inclusiva na perspectiva da teoria cultural-histórica

Lev S. Vigotski pode ser considerado defensor da educação inclusiva e suas ideias são fundamentais até hoje em função da riqueza e profundidade dos seus argumentos. Desse modo, era contrário à inserção de crianças com deficiência em escolas especiais, pois a homogeneidade presente em indivíduos em condições similares de desenvolvimento impossibilitaria precisamente trocas enriquecedoras e promotoras da emergência de novas possibilidades de desenvolvimento. Logo, a interação social positiva desempenha um papel crucial no pensamento de Vigotski. Quanto à escola especial, ele considerava que

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela limita seu educando (ao cego, ao surdomudo, e ao deficiente mental), em um estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, no que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não incorpora a verdadeira vida. Nossa escola, em lugar de retirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente na criança hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensificam sua separação. Devido a estes defeitos não só se paralisa a educação geral da criança, senão que também sua

aprendizagem especial às vezes se reduz a zero (VYGOTSKI, 1997, p.41).

Observa-se nessa citação que Vigotski defendia a inclusão das crianças do público alvo da educação especial no contexto da escola regular, no qual as experiências poderiam proporcionar possibilidades reais de desenvolvimento.

Em coerência com seu pensamento dialético, aborda outro conceito primordial para a compreensão dos processos vivenciados por pessoas com deficiência, a compensação, que se refere à forma como esses indivíduos potencializam suas deficiências a partir do enfrentamento da realidade e da criação de caminhos viáveis no âmbito social, superando a falta e promovendo sua inserção na sociedade. Desse modo, enfatizava que:

A educação de crianças com diferentes deficiências deve basear-se em que, simultaneamente com a deficiência também estão dadas as tendências psicológicas de orientação oposta, estão dadas as potencialidades compensatórias para superar a deficiência e que precisamente são estas as que saem em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como sua força motriz (VIGOTSKI, 1997, p. 47).

A deficiência, portanto, traz em si a potencialidade para a superação. Não se trata de universalizar esse postulado, pois isto iria frontalmente contra o pensamento do autor, posto que nem todos os indivíduos, em função de distintos fatores, como o ambiente no qual estão inseridos e até mesmo a própria personalidade, conseguem realizar esse processo. O desenvolvimento se dá na inter-relação entre fatores individuais e sociais em constante processo de interdependência.

É inegável que sua obra é primordial para fomentar na sociedade uma nova forma de conceber a deficiência, pois o processo de desenvolvimento da criança com deficiência, segundo ele, ocorre da mesma forma que o da criança dita normal, apenas é qualitativamente diferente. Além disso, somente em uma sociedade que se dispõe a incluir, sob novas bases, é possível um desenvolvimento que supere os limites, as barreiras, os impedimentos. Nessa

perspectiva, a educação inclusiva resulta indispensável para a realização desse processo.

III A teoria da subjetividade e a educação inclusiva

Percebe-se que a Psicologia ao longo dos tempos adotou distintos objetos de estudo em função das diferentes correntes que a constituem. No entanto, considera-se que a teoria da subjetividade representa com maior propriedade a compreensão acerca do complexo processo de tornar-se humano, sendo este seu objeto de estudo por excelência.

As ideias de González Rey (2011, 2017) representadas na teoria promovem uma fonte inesgotável de possibilidades no âmbito da pesquisa, da psicoterapia, da inclusão escolar e em muitos outros campos nos quais se exige o conhecimento sobre o homem. Isso ocorre por qualificar o entendimento acerca dos processos subjetivos que estão presentes em todas as atividades que transcorrem na sociedade e, fundamentalmente, em todas as relações humanas.

A subjetividade constitui um sistema e, sincronicamente, um processo holístico, dinâmico, dialético, plural e complexo que se evidencia tanto no nível individual quanto social. As experiências vivenciadas, nesse caso, são reelaboradas a partir de fatos externos e processos subjetivos. Por essa razão, nenhuma influência externa, por si só, determina o comportamento humano, uma vez que estas são reelaboradas de acordo com as experiências do indivíduo (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; GOULART, 2019), implicando que a subjetividade consiste em uma produção, um sistema gerador por excelência.

Dessa forma, a subjetividade se constitui a partir das condições históricas, sociais e culturais como produção de indivíduos, grupos e sociedades e, em função de seu caráter gerador, transcende essas condições ao organizar-se em configurações e sentidos subjetivos constituídos por emoções e processos simbólicos. Logo, não é possível afirmar que este ou

aquele evento foi subjetivado e como o foi, uma vez que não são os processos racionais que definem sentidos e configurações subjetivas, constituindo-se apenas como uma das possibilidades que se apresenta em função das reflexões, decisões e representações que o sujeito desenvolve. Processos como as emoções, a criatividade e a imaginação contribuem de igual modo para a constituição da subjetividade. Como afirma González Rey (2017, p. 182) a subjetividade:

não é um fenômeno intrapsíquico, mas uma característica de todo processo humano, realidade e sistema. Subjetividade é tão simultaneamente intrínseca ao funcionamento social quanto aos processos individuais singulares. Subjetividade é um nível psicológico diferenciado da existência cultural dos humanos.

Assim, a subjetividade se expressa de forma individual e social. González Rey e Martínez (2016, p. 263) conceituam a subjetividade social como:

Os processos particulares que caracterizam qualquer instância social, desde um grupo informal até uma instituição, dentro de um sistema geral, a sociedade, cujas produções subjetivas aparecem de múltiplas formas nos sentidos subjetivos que geram as múltiplas configurações subjetivas dos espaços sociais, dentro dos quais as ações individuais se realizam.

Na subjetividade social se integram as configurações e sentidos subjetivos presentes nos diferentes espaços sociais de forma sistêmica, assim eventos que ocorrem em um espaço social podem influenciar outros, como é o caso da família e da escola, por exemplo. Na instituição que se pretende inclusiva, a subjetividade social perpassa os sentidos subjetivos individuais constituídos por professores, alunos, demais funcionários e as famílias dos educandos influenciando-os, ao tempo que sofre influência destes, por essa razão, a produção de sentidos e configurações subjetivas positivas em relação à inclusão possibilitam sua implementação de forma mais efetiva.

As emoções e processos simbólicos integram-se de variadas formas e

interminavelmente gerando os sentidos subjetivos que constituem a unidade simbólico-emocional da subjetividade. Representam a experiência vivida no passado e no presente nos distintos espaços sociais e, em seu movimento contínuo, constituem as configurações subjetivas que os organizam em uma rede subjetiva complexa e sem as quais, estes se apresentariam em um fluxo desordenado.

Em outras palavras, as configurações subjetivas “representam a expressão do vivido como produção subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34). São elas que organizam a subjetividade como sistema e que apresentam certa estabilidade por estarem associadas a sentidos subjetivos anteriores aos do momento presente, os quais pressionam as novas produções de sentido com vistas a sua organização no sistema. São elas que geram as fantasias, pensamentos, emoções e percepções dominantes, bem como outros estados subjetivos que caracterizam qualquer função psicológica. Elas são inseparáveis da ação. (GONZÁLEZ REY, 2017).

Na perspectiva da teoria da subjetividade, as emoções adquirem um papel imprescindível, diferente da forma como vem sendo concebidas ao longo dos tempos. Isso se dá porque é impossível separar as emoções das experiências dos indivíduos, pois tudo que acontece no cotidiano implica em envolvimento emocional. E, além disso, tudo que se considera significativo, de fato, conduz a um maior envolvimento.

As emoções consistem em um extenso conjunto, com distintas intensidades e podem combinar-se de múltiplos modos com outras emoções. Um exemplo é o medo que pode se manifestar como pavor, terror, horror, medo, temor, receio ou apreensão. Além disso, as maneiras como as emoções se constituem na sociedade e em cada indivíduo, em particular, é imensa, tendo em vistas essas combinações e nuances. Em função disso, impressiona o modo como foram relegadas a segundo plano no entendimento do desenvolvimento social, histórico e cultural, no qual se priorizou a razão.

O resgate das emoções, portanto, não se dá de modo superficial, tendo em vista que estas são o âmago do que nos constitui como seres humanos.

Em sua inter-relação com os processos simbólicos que acontecem cotidianamente e historicamente, é possível perceber o caráter dinâmico, o permanente movimento em que mitos, crenças, posições políticas, concepções, representações sociais, entre outros processos simbólicos, se constituem ininterruptamente. É o caso das concepções referentes às pessoas público alvo da educação especial, que foram vistas em distintos períodos de modo diferente, em função do que afirma González Rey (2019, p. 6), “tudo no conhecimento humano é histórico, e conseqüentemente, conceitos não são substâncias em si mesmos, mas processos sensíveis a diferentes tratamentos em diferentes contextos históricos e em sistemas teóricos distintos”. Nessa perspectiva, entende-se, evoluiu a concepção acerca desses indivíduos.

O movimento pela inclusão enquadra-se nessa perspectiva, pois a sociedade contemporânea, ainda que atravessada por contradições, conflitos, conciliações, avanços e retrocessos dialeticamente expressos, pela primeira vez, admite a existência dos direitos das pessoas com deficiência. Isso ocorre porque os indivíduos estão imersos e profundamente interligados à sociedade, em seu constante movimento, logo, são influenciados social e culturalmente pelo momento histórico. Não obstante essa consideração, essas influências se configuram de forma qualitativamente diferente em cada indivíduo em razão das suas experiências e, por essa razão, há quem se posicione a favor, contra ou de modo indiferente à inclusão. Mas é também por essa razão, que as ações voltadas para a inclusão devem compreender a subjetividade em seus níveis individual e social, pois nestes se expressa o humano (GONZÁLEZ REY; GOULART; BEZERRA, 2016).

Desse modo, há que se centrar também nos indivíduos público alvo da educação especial como sujeitos não somente de direitos, mas como geradores de processos subjetivos que não podem, como afirma González Rey (2019) ser padronizados como se se tratasse de um único ser com características similares. Na verdade, as distintas experiências vivenciadas podem levar cada um a possibilidades não imaginadas, justamente porque são únicas, fazem parte do processo de tornar-se humano e, no encadeamento próprio

dos processos subjetivos, podem enriquecer sua existência ou impedi-los de alcançar seus anseios.

De igual modo, no âmbito social, em particular, na instituição escolar, foco deste artigo, há que se observar os processos subjetivos que a afetam, modificam e constituem, sua subjetividade social. Ao fim e sempre, a mútua influência que exercem um sobre o outro, público alvo e escola, faz com que a subjetividade se torne o caminho que possibilita apreender a complexidade das relações existentes nesse contexto dotado de excepcional valor simbólico e emocional.

Faz-se necessário, ainda, compreender a escola enquanto instituição que acompanha a história e responde às demandas que a sociedade apresenta, logo, é fundamental admitir sua relevância ao longo dos tempos. Entretanto, deve-se reconhecer que a escola nunca foi para todos, em razão das exigências que conserva e que a determinam. Não obstante essa consideração, nas últimas décadas teve que garantir o acesso a, entre outros, os alunos do público alvo da educação especial. Essa abertura imposta levou a muitos contratempos, dificuldades, dilemas e preconceito. Afinal, como garantir alterações dessa magnitude em um lugar que se fez por séculos para tão poucos?

Na perspectiva da teoria da subjetividade de González Rey (2011; 2017) e Mitjans Martínez (2017), compreende-se que as modificações promovidas pela inclusão possibilitaram alterações na subjetividade social das instituições e, assim, impactaram indivíduos e a própria sociedade. Entre estas, como afirmou-se anteriormente, legitimou a educação para esses indivíduos como direito irrevogável.

Um dos aspectos que contribuiu para esse estado de coisas diz respeito à adesão ao modelo social da deficiência, mas isto por si só não explica o movimento que se observa na sociedade. Faz-se necessário admitir que há processos subjetivos importantes que se fazem presentes nesta na atualidade, pois todas as mudanças que se materializam nessa esfera são decorrentes de profundas alterações na subjetividade individual e social.

Admite-se que persiste uma cisão entre o que se considera como um direito e as crenças, valores e o preconceito ainda arraigados no contexto escolar, mas já se vislumbram progressos antes sequer imagináveis.

O modelo social, por outro lado, atribui ao capitalismo os intrincados obstáculos presentes na existência das pessoas com deficiência e, até certo ponto, sua argumentação revela-se apropriada. Não obstante essa consideração, os aspectos subjetivos relacionados a toda existência humana simbolizam que há mais por trás disso, dizem mais sobre a exclusão do que qualquer outra explicação. González Rey (2019, p. 9) comenta acerca da emancipação:

Qualquer emancipação é emancipação de certas contradições e injustiças, conduzindo a novos sistemas dentro dos quais novas injustiças e contradições irão emergir. O ponto não é a eliminação das contradições e injustiças, mas como lidar com elas por procurar novas alternativas para reduzi-las. Subjetividade é o aspecto chave no entendimento desse processo, porque no nível subjetivo não é possível padronizar a experiência humana, assim contradições e injustiças não são somente aquelas que aparecem objetivamente, mas também aquelas subjetivamente criadas por seres humanos.

A esse respeito, indivíduos e instituições vêm tentando encontrar alternativas criativas como já mencionado anteriormente: DUA, consultoria colaborativa, coensino, diferenciações pedagógicas. Essas formas de organização do ensino podem provocar modificações na subjetividade social da escola. Esses modelos, todavia, podem não funcionar se não se considerar a subjetividade social e individual evidenciadas no desenvolvimento de relações humanas que promovam o engajamento dos que compõem a gestão, dos professores e dos alunos típicos.

Nesse processo, essas possibilidades elaboradas podem conduzir a aprendizagem criativa, exatamente por evidenciar “o caráter produtivo, gerador e transgressor do aprendiz. Na aprendizagem criativa, a imaginação tem um papel fundamental” (MITJÁNS MARTÍNEZ apud MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 63).

Ainda, quanto à aprendizagem, Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 66) afirmam que é um processo subjetivo “tanto individual quanto social, em que o relacional tem importante papel”. Os autores consideram ainda que esta ocorre em “[..] espaço sociorrelacional que se caracteriza por uma subjetividade singular, dentro da qual o professor, suas ações, as relações com os colegas de turma e o próprio lugar social que o aluno ocupa são subjetivados singularmente pelos aprendizes”. Os alunos implicados emocionalmente com professores e colegas demonstram maiores ganhos em termos de aprendizagem.

Os elos infindos promovidos pelos sentidos subjetivos, unidade simbólico-emocional da subjetividade, em constante movimento geram configurações subjetivas que se destacam e, nas quais, a imaginação e o afeto preponderam. Por essa razão, conhecer o aluno deve consistir na principal tarefa do professor que atua com crianças e jovens do público alvo da educação especial, pois só assim conseguirá promover a aprendizagem para além do aspecto cognitivo.

No âmbito educacional, a teoria da subjetividade permite compreender as complexas interações existentes nas relações professor-aluno, aluno-aluno; relações essas permeadas por esse contexto social. Como defende Vigotski (1997), a qualidade dessas interações é fundamental para o desenvolvimento, em particular para o desse segmento da educação especial.

Observa-se que as normas, as exigências, a seletividade e o foco no desenvolvimento intelectual, de modo particular, muitas vezes não são adequados nem para os alunos típicos, tampouco para esse novo público. A excessiva competitividade e a ênfase no mérito geram condições que não são propícias ao aprender.

O problema com essa lógica é que se a criança não estiver implicada, não estiver envolvida, a aprendizagem pode não ocorrer. É o que pode advir com esses educandos, para os quais além da necessidade, em alguns casos, de diferenciações curriculares, há que existir um envolvimento afetivo com o professor e os colegas de sala de aula. Reconhece-se que nem sempre isso

acontece.

Como afirmam Martínez e Álvarez (2014, p. 11), “ o subjetivo, tanto na sua dimensão individual quanto social, ocupa um lugar central, transcendendo, assim, a concepção cognitivo-intelectual dominante do processo de aprender, tanto na produção científica, quanto no imaginário social. ” Logo, a forma como a escola está estruturada subverte o caráter complexo do aprender, pois ignora as singularidades das histórias de vida dos aprendizes, sua implicação com o que é ensinado e sua participação ativa nesse processo. Isso torna-se mais evidente no caso do alunado da educação especial.

Ao agir dessa forma, a escola apresenta-se como um espaço distante anos-luz da complexidade da subjetividade, da relevância que esta tem para a aprendizagem, pois os sentidos subjetivos produzidos nos distintos contextos, e, em particular na instituição escolar, contribuem enormemente para o aprender e se estes configuram-se como sentimentos de rejeição, vulnerabilidade e exclusão, esta experiência torna-se quase impossível (FORTES-LUSTOSA, 2017, p. 29-30).

“O defeito não tem um sentido subjetivo em si” (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 52). Tornar-se sujeito de sua própria história envolve a compensação, como diria Vigotski, propiciada por experiências relevantes de inserção social efetiva. Desse modo, subjetiva-se a realização, o crescimento pessoal.

As relações nas quais o aprendiz se envolve podem proporcionar sentidos subjetivos vigorosos, fortalecedores, essenciais, enfim. Esses, em configurações subjetivas marcantes elevam as possibilidades de criar sentidos em cadeias que se prolonguem indefinidamente e, que, por fim, ampliem sua existência.

O outro tem um papel significativo nesse movimento, uma vez que, em muitos casos, é ele quem diz quem se é. Uma experiência enriquecedora seria esse outro ver o público alvo como sujeito, como aprendiz, como parte. O outro, enfim, pode ser alguém que ao agir, ajuda a produzir sentidos e

configurações subjetivas enriquecedoras, fundamentais para o desenvolvimento.

A inclusão, portanto, traz à tona uma subjetividade individual e social que se eterniza no processo de reconhecimento dos direitos, na criatividade que flui e acolhe, no ambiente que se transforma e perdura, assim, em sujeitos que singularizam a condição de diferença como somente isso, uma expressão da diversidade humana, contraditória e complexa como a vida.

Referências

ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014.

ARAÚJO, E. S.; BUCHALLA, C. M. O uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde em inquéritos de saúde: uma reflexão sobre limites e possibilidades. *Rev. Bras. Epidemiol.* jul-set 2015; 18(3): 720-724.

BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. *Modelo social*: uma nova abordagem para o tema deficiência. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*. jul-ago 2010; 18(4).

BAWENS, J.; HOUCARDE, J. J. *Cooperative teaching*: rebuilding the schoolhouse for all students. PROED, 1995.

BRASIL. *Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

CALHEIROS, D. S.; MENDES, E.G.; LOURENÇO, G. F.; GONÇALVES, A. G.; MANZINI, M. G. Consultoria colaborativa a distância em tecnologia assistiva para professoras: planejamento, implementação e avaliação de um caso. *Pro-Posições*. Campinas, SP, v. 30, 2019.

FATTIG, M. L.; TAYLOR, M. T. *Co-teaching in the differentiated classroom*: successful collaboration, lesson design, and classroom management. John Wiley & Sons, Inc., 2008.

FORTES-LUSTOSA, A.V.M. A teoria da subjetividade e sua relação com a educação especial. In: Ana Valéria Marques Fortes Lustosa (Org.).

Subjetividade e educação especial: a inclusão escolar em uma perspectiva complexa,

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, São Paulo, v.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013.

GESSER, M.; NUERNBERG, A. H.; FILGUEIRAS, T. M. J. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, vol. 24, n. 3, 2012, pp. 557-566.

GILLBORN, D. *Racism and antiracism in real schools: theory, policy and practice*. Buckingham, UK, Philadelphia, PA: Open University Press, 1995.

GILLBORN, D. Youdell, D. *Rationing education: policy, practice, reform, and equity*. Buckingham, UK, Philadelphia, PA: Open University Press, 2000.

GONZÁLEZ REY, F. L. Social and individual subjectivity from an historical cultural standpoint. *Outlines. Critical Social Studies*. Copenhagen, 2007, v. 9. n.2, 2007, p. 3-14.

_____. *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Os processos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, A.M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011b.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M. Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*. 2016, v. 27, n.º. 2, pp. 260 – 274.

GONZÁLEZ REY, F.; MARTÍNEZ, A. M. Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, v. 15, n.º 1, 2016, pp. 5 – 16.

GONZÁLEZ REY, F. GOULART, D. M.; BEZERRA, M. S. Ação profissional e subjetividade: para além do conceito de intervenção profissional na psicologia. *Educação* (Porto Alegre), v. 39, n. esp. (supl.), s54-s65, dez. 2016.

_____. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: unfoldings and consequences for cultural studies today. In: FLEER; M.; VEROSOV, N.; GONZÁLEZ REY, F. (Eds.). *Perezhivanie, emotions and subjectivity: advancing Vygotsky's legacy*. Singapore: Springer, 2017, p.173-193.

GONZÁLEZ REY, F. MITJÁNS MARTÍNEZ, A; GOULART, D. M. The topic of subjectivity within cultural-historical approach: where it has advancing from and where is advancing to. In: F. GONZÁLEZ REY; A MITJÁNS MARTÍNEZ; DANIEL, M. GOULART, D. *Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research*. Singapore: Springer, 2019, p. 3-19.

LEPRI, C. *Viajantes inesperados: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência*. Campinas, SP: Saberes Editora, 2012.

Mendes, E. G.; VILARONGA, C. A. R; ZERBATO, A. P. *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MEYER, A., ROSE, D.H., GORDON, D. *Universal design for learning: Theory and Practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MICHELS, M. H. GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014.

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

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

_____.; LE MOIGNE, J-L. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E.G. Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 459-475, abr.-jun. 2013.

RIOUX, M.H.; VALENTINE, F. Does theory matter? Exploring the nexus between disability, human rights, and public policy. In: PORTHIER, D.; DEVLIN, R. *Critical disability theory: essays in philosophy, politics, policy and law*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2006.

ROLDÃO, M. C. *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora, 2003.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SLEE, R. Um cortador de queijo com outro nome? Reduzindo a sociologia da educação a pedaços. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. *Sociologia da educação: análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2012, pp. 120-129.

SOUSA, F. *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora, 2010.

TOMLINSON, S. *Educational subnormality: a study in decision-making*. London: Routledge & Kegan Paul, 1981.

TRACEY, E. H.; MEYER, A. ROSE, D. H. *Universal design for learning in the classroom: practical applications (What Works for Special-Needs Learners)*. The Guilford Press, 2012.

UPIAS: The Union of the Physically Impaired Against Segregation (1976). *Fundamental principles of disability*. <https://disability-studies.leeds.ac.uk/wp-content/uploads/sites/40/library/UPIAS-fundamental-principles.pdf>

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, A. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento*. São Paulo: Editora Moraes, 1991a.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N.. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991b.

VIGOTSKI, L. S. VYGOTSKI, L S. *Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de Defectologia*. Madrid: Visor, 1997.

Recebido em março de 2019

Aprovado em agosto de 2019

A ação docente na pós-graduação sob a perspectiva cultural histórica: a criatividade em foco

The teaching action in graduate cultural historical perspective: creativity in focus

Lara Nassar Scalise¹
Alexandra Ayach Anache²

RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre os desdobramentos das estratégias pedagógicas promovidas na ação docente com universitários de um curso de pós-graduação. O foco das discussões foi o desenvolvimento de processos criativos e sua relação com a aprendizagem. A ênfase, nessa discussão, foi dada à subjetividade dos estudantes, no sentido de promoverem novas propostas de engajamento acadêmico. São apresentadas experiências de trabalhos criativos realizados em um curso de pós-graduação stricto sensu, os quais são embasados na Epistemologia Qualitativa e na Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica. Destaca-se, assim, a discussão das produções teóricas que depreendem desse processo, reconhecendo a necessidade de se implantarem propostas de formação profissional que permitam a emergência do professor como sujeito ativo. Consiste, portanto, em trazer, neste espaço, as reflexões que consideram a criatividade essencial para promover ações e relações que visam superar as práticas reprodutivistas, na educação superior, que reduzem a aprendizagem a atos instrumentais.

Palavras-chave: Ação docente. Ensino superior. Desenvolvimento da subjetividade. Criatividade.

ABSTRACT

This article presents reflections on the unfolding of the pedagogical strategies promoted in teacher action with a college graduate. The focus of the discussions was the development of creative processes and your relationship with learning; the emphasis, in this discussion, was given to the students' subjectivity in order to promote new proposals of academic engagement. Are presented experiences of creative works performed in a strict sense graduate course, which are based on qualitative and Epistemology in the theory of Subjectivity in the cultural-historical perspective. Stands out, therefore, the discussion of theoretical productions that we can apprehend this process, recognizing the need to deploy training proposals enabling the emergence of teacher as active subject. Consists, therefore, in bringing in this space, the reflections regarding the essential creativity to promote actions and relationships that aim to overcome the reproductivistas practices, in higher education, which reduce the learning instrumental acts.

Keywords: Teaching action. Higher education. Development of subjectivity. Creativity.

¹ Psicóloga e Pedagoga. Doutora em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil.

² Psicóloga. Doutora em psicologia - Professora titular da faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Psicologia., Campo Grande, MS, Brasil

Introdução

Apresentam-se, aqui, reflexões sobre os desdobramentos das estratégias pedagógicas promovidas na ação docente com universitários de um curso de pós-graduação na área da saúde. As discussões estiveram voltadas para o desenvolvimento de processos criativos e sua relação com a aprendizagem. A criatividade consiste em uma manifestação, em configuração complexa, de recursos subjetivos constituídos na história de vida; expressa a subjetividade que se apresenta em diferentes níveis e formas na produção de novidade. No processo de criação, as dimensões cognitivas e afetivas implicam-se mutuamente no curso da produção de sentidos subjetivos e, por serem indissociáveis, integram-se às configurações subjetivas. Nessa perspectiva, a criatividade é entendida como um processo complexo, multifacetado, heterogêneo, que se movimenta mediante as condições materiais, pessoais, socioculturais e psicológicas, os quais se caracterizam, também, pela sua complexidade (MARTÍNEZ, 2002, 2014; MARTÍNEZ; AMARAL, 2009).

Segundo Martínez e Amaral (2006, 2009), Martínez e Barreto (2007), ainda que se reconheça a importância da criatividade, existe ainda um relativo desconhecimento, da parte dos docentes, sobre como ocorre esse processo, o que dificulta a elaboração de estratégias criativas no desenvolvimento do trabalho pedagógico (TACCA, 2006)

Para González Rey (2003), a aprendizagem é um processo subjetivo essencialmente interativo, o qual envolve o aprendente e toda a sua rede de interações culturais e históricas. Portanto, não pode ser reduzida a um ato instrumental. A esse respeito, Martínez e González Rey (2017), com base em suas pesquisas, apresentaram três formas de expressão da aprendizagem, a saber, a reprodutivo-memorística, a compreensiva e a criativa. A primeira, como o próprio nome informa, caracteriza-se essencialmente pela transmissão passiva do aprendiz, colocando-o em uma posição de passividade em relação ao conhecimento, não havendo a preocupação em vinculá-lo à sua vida pessoal. A segunda exige que o estudante adote uma postura ativa para vincular o que foi

aprendido às suas experiências de vida. Essa perspectiva promove a reflexão e a generalização de seu uso em outras situações de vida. A terceira é definida como

[...] um tipo de aprendizagem no qual a criatividade tem uma presença marcante. Constitui a forma como a criatividade se expressa no processo de aprender e caracteriza-se pela configuração de três elementos: (1) a personalização da informação; (2) a confrontação com o conhecimento; e (3) a produção de geração de ideias próprias e “novas” que vão além do conhecimento apresentado (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 62 – 63).

Na versão desses autores - a mesma adotada pelas autoras -, a aprendizagem escolar deve integrar a perspectiva compreensiva e a criativa, pois elas se configuram subjetivamente no processo de aprendizagem, ou seja, elas requerem que o estudante “[...] se implique em seu caráter ativo, intencional e emocional, gerando sentidos subjetivos favorecedores do processo de aprender. A aprendizagem aparece como expressão da subjetividade como sistema configuracional.” (MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017, p. 63).

González Rey (2003) amplia a compreensão de singularidade do sujeito, rompendo com a dicotomia entre o individual e social. Portanto, a subjetividade foi definida como um sistema complexo que integra essas duas dimensões, as quais ocorrem de forma simultânea, e, por isso, impede que seja possível reconhecer a sua gênese histórico social. A subjetividade individual representa os processos e formas de organização subjetiva dos indivíduos que se constituem na história de vida de cada um, sendo que a subjetividade social atravessa de forma permanente a individualidade, movimentando a pessoa a produzir novos sentidos subjetivos.

Ao trazer para discussão a criatividade e subjetividade na perspectiva cultural e histórica Martínez; e González Rey (2017, p.62,63) explicitam que

A aprendizagem criativa se caracteriza essencialmente pela geração de ideias próprias sobre o estudado, ideias que, ao transcender o dado, expressam a novidade como característica essencial da criatividade. A criatividade se configura subjetivamente.

Para González Rey e Martínez (2017), as configurações subjetivas constituem a personalidade, que, por sua vez, é compreendida como uma organização relativamente estável e sistêmica, instância produtora de sentidos subjetivos e significações nos diversos momentos da ação da pessoa, que estão além de suas representações conscientes. “As configurações subjetivas representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva” (GONZÁLEZ REY, 2011, p. 34).

Entender a criatividade como uma forma de aprendizagem humana, produtora de sentidos subjetivos, implica reconhecer que ela, por meio das vivências, aparece subjetivada e permeada por emoções, reflexões e posicionamentos no curso da vida do indivíduo.

Assim, essa autora considera que o processo de personalização do estudante atravessa conteúdos singulares e únicos, porém com uma dimensão social que passa da implicação pessoal para o aprender a ser criativo, como mola propulsora para o desenvolvimento de recursos subjetivos, essenciais para que se reconheça a expressão criativa na aprendizagem. Tacca (2009, p. 154-155) ensina que

O sentido subjetivo do aprender é o resultado complexo das emoções, dos processos simbólicos e dos significados que emergem no próprio curso da aprendizagem. Sendo assim, a constituição de sentidos subjetivos é vital para o aluno possa implicar-se na atividade que está realizando. Os sentidos subjetivos relacionam-se como uma aproximação particular com a realidade. Ou seja, o sentido subjetivo da aprendizagem, como configuração subjetiva, não pode ser dado pelo outro, nem ser definido a priori, pois se configura com base na história individual do aluno e da sua relação pessoal com a situação de aprendizagem. Isso supõe grande variabilidade nas necessidades e interesses próprios, o que inviabiliza a existência de uma necessidade permanente e geral de aprender que atenda a todos indiscriminadamente.

Destaca-se a importância das produções teóricas que depreendem desse processo, ao tempo em que se reconhece a necessidade de propostas para uma

aprendizagem criativa que se configure para além dos modos de expressão, em um modo de aprender com a ação criativa docente; assim, novas e valiosas formas emergirão, além de novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento da subjetividade dos estudantes.

É oportuno ressaltar que, de acordo com Martínez (2006), a criatividade no trabalho pedagógico não é apenas importante para a aprendizagem em si e para o desenvolvimento dos alunos, mas se mostra importante na promoção de saúde, geradora de vivências emocionais positivas para o sujeito e para o bem-estar emocional do próprio professor.

As emoções, na versão de González Rey (2003, p. 249), “[...] representam um momento essencial na definição dos sentidos subjetivos dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional”. Nessa perspectiva, a criatividade e a inovação na aprendizagem se constroem por meio de novas propostas metodológicas que possibilitam, aos envolvidos, tornarem-se sujeitos na produção de novos sentidos subjetivos e de seus próprios recursos criativos. Dito de outro modo, “[...] o sujeito criador pode ou não se tornar sujeito do processo social que seu ato criativo inicia.” (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p. 74).

Para se tornar sujeito da ação, é necessário que o indivíduo transcenda suas representações, produzindo novos sentidos subjetivos, assumindo posições e, sobretudo, apresentando produções intelectuais que impactem o desenvolvimento de novos processos de subjetivação. Ter essa compreensão foi fundamental para encaminhar as pesquisas sobre o desenvolvimento da personalidade e criatividade, conforme contribuíram os autores citados.

[...] para as pesquisas sobre personalidade e criatividade, o conceito de sujeito foi importante, pois estudávamos indivíduos criativos que não podiam ser caracterizados claramente por nenhum dos dois níveis de regulação e também indivíduos que mostravam ser expressão de um nível de regulação consciente-volitivo em relação as suas experiências no campo profissional, porém não necessariamente em outros aspectos da sua vida. (GONZÁLEZ REY; MARTÍNEZ, 2017, p.72).

A análise das configurações de sentido requer o reconhecimento de que a emoção está imbricada na vida e nas expressões de sentido do sujeito; as diferentes formas de expressão exigem que se aprofundem os conhecimentos sobre as experiências vividas. Assim, quando se trata desse estudo, é necessário se valer de instrumentos variados que permitam provocar expressões de sentidos subjetivos e, desse modo, efetivar, de forma consciente, propostas de ações e estratégias criativas na docência, de acordo com Alencar (2001, 2003), Amaral e Martínez (2009), Alencar e Fleith (2004, 2010); Barreto e Martínez (2007), González Rey (2005); Martínez e Mourão (2006); Martínez, Neubern e Mori (2014), Tacca (2006, 2009), entre outros.

Esses autores, embora com referenciais teóricos diferentes, compreendem o processo de aprendizagem criativa como fundamental para o estudante desenvolver a sua condição de sujeito. O trabalho pedagógico criativo, portanto, proporciona possibilidades de construção de novas aprendizagens para o enfrentamento das situações, em um contexto cultural e histórico, rompendo com as práticas que tendem a repetir modelos padronizados que adotam receitas e estratégias preestabelecidas universais, o que, por si só, nega a própria criatividade.

Diante do exposto, o desenvolvimento da criatividade não se coaduna com práticas pedagógicas que privilegiam a reprodução memorística, vez que o ensino universitário precisa responder às questões advindas da sociedade, mas não deve estar subjugado a elas, para não perder a capacidade de inovar. Nesse sentido, o novo emerge nas condições concretas de vida, mas não pode estar alinhada à lógica de mercado. Este é o grande desafio, pois os indivíduos são chamados a criar para reproduzir, e não para transformar o *status quo*.

Pesquisas como as de Tauchen e Borges (2013), Küller (2010), Cunha (2004), Martínez e Campolina (2013), Tauchen e Borges (2013), entre outras, discutem a produção do novo como possibilidade de transformação no trabalho pedagógico. Essa transformação requer discussões que visem à produção de projeto inovador, que, na forma de desenho curricular, possibilite os movimentos de encontro e confronto com o conhecimento produzido,

proporcionando a construção do novo, haja vista que ninguém cria a partir do nada. A criação é gestada na complexidade da vida, e não pasteurizada por ela.

Portanto, a inovação não pode ser concebida a partir da técnica, por ser ela expressão do movimento de desenvolvimento subjetivo de seus autores. O novo se diferencia qualitativamente, emergindo de processos subjetivos, promovendo mudanças substanciais no curso da vida. Nessa perspectiva, educar não pode se subsumir à lógica de mercado, onde o estudante é considerado um consumidor passivo (KÜLLER, 2010). A esse respeito, aprende-se com Libâneo (2003) que o lugar propício para promover mudanças e inovações no ensino é onde estão envolvidos os docentes e discentes. Nesse sentido, retoma-se Cunha (2001, p. 128), quando afirma que “a inovação resulta das tensões que são promovidas no curso do processo de aprendizagem e não meramente pela inserção de novidades técnicas e tecnologias, como dispositivos modernizantes”.

Alencar (2003) concebe a inovação com base na própria palavra, que sugere novidade, que envolve e promove implementação de novas ideias, processos ou produtos. Mas, fundamentalmente, essa autora destaca, em seus estudos, a intencionalidade do benefício, pois inovação não se trata apenas de uma simples mudança, e, sim, de uma proposta que visa promover a capacidade de gerar novas ideias, com intencionalidade, para melhorias e benefícios de determinado fim. Küller (2010) corrobora com a discussão da inovação ao apresentá-la como um processo intencional e não como um acontecimento, considerando-a como algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas de significados, representado por um conjunto complexo de circunstâncias e decisões.

No âmbito na educação a inovação não deve se restringir ao espaço da sala de aula, mas a uma intenção educacional real que coloque em movimento a característica inovadora no processo educacional. Saviani (1995) acrescenta, ao compreender a inovação à serviço da educação, que se proponha, com novas finalidades, uma transformação cultural e social. Nesse sentido, a

aprendizagem criativa pode possibilitar o desenvolvimento do novo para dar respostas aos diferentes problemas que se apresenta ao pesquisador.

I Método

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, inspirado na epistemologia qualitativa e na teoria cultural histórica, que subsidiou a discussão dos registros de atividades em aula realizadas em um curso de pós-graduação *strictu sensu* na área da saúde, de uma universidade pública. A construção da informação foi desenvolvida na ação do professor-pesquisador mediante as propostas educacionais do referido curso, cujas bases teórico-metodológicas constituem o material para este artigo.

A pesquisa consistiu, portanto, em trazer para o espaço da universidade reflexões que consideram a criatividade parte essencial para o trabalho pedagógico, a fim de promover ações e relações que visam superar as práticas reducionistas, tendo em vista que “estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos olhando apenas para árvore e ignorando o sol e o solo que possibilita a vida” (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 8).

Não se trata de mera soma de acontecimentos ou explicações de fatos, mas da análise dos processos de configuração subjetiva singular que emergiram das experiências vividas (González Rey, 2011) pela proposta do trabalho em questão, construída para investigação da aprendizagem criativa acadêmica, em que o valor simbólico e emocional é reconhecido como unidade inseparável para a compreensão do sentido subjetivo no sujeito, além das informações sobre os modos de subjetivação atuais dos participantes da pesquisa.

Esta pesquisa teve a participação de 10 discentes e 3 docentes de um curso de pós-graduação *stricto sensu* da área da saúde. Os sujeitos não foram caracterizados, visando manter o sigilo de suas identidades. Eram estudantes do curso de mestrado matriculados em uma disciplina obrigatória do curso. A

atividade proposta era de uma participação de 12 h/a para a discussão sobre criatividade em uma vertente teórico-prática, aproveitamos esse momento e solicitamos a possibilidade de executar concomitantemente essa pesquisa. Os participantes deste estudo assinaram o termo livre esclarecido.

A pesquisa foi realizada em três dias, com encontros semanais de 4 h/a, que ocorreram concomitantemente com a disciplina que propôs o estudo sobre o tema criatividade na formação. Inicialmente, houve a apresentação do objetivo da proposta a ser desenvolvida, intitulada Laboratório de Criatividade, a partir do qual se construiu o cenário social da pesquisa e os participantes puderam se tornar sujeitos de sua própria criação. (ROSSATO; MARTINS; MARTINEZ, 2014).

Articulou-se a ação docente e a pesquisa, descrevendo as propostas, seus objetivos e estratégias executadas; concomitante, produziram-se as análises dos procedimentos na execução das atividades, no esforço construir indicadores de sentidos subjetivos que as vivências proporcionaram aos participantes. Para esse fim, foram utilizadas entrevistas livres, por meio de dinâmicas conversacionais, complemento de frases, e instrumentos variados que foram propostos no percurso deste trabalho. Os registros das atividades foram documentados em caderno de campo.

Esses instrumentos foram empregados à medida que as atividades eram propostas. O complemento de frases, conforme proposto por González Rey e Martínez (1989), foi utilizado para provocar expressões genuínas nos participantes em relação com o problema estudado.

Propôs-se uma discussão sobre o conceito de criatividade elencando-se alguns elementos essenciais para o processo criativo, quais sejam as faculdades que constituem a inteligência reconhecendo como inteligência criativa o funcionamento da memória, do raciocínio, da abstração, da imaginação e da percepção. Assim, prosseguiu-se, considerando as diferentes expressões sobre o assunto, os quais foram norteando a inserção de instrumentos: **apresentação dos participantes** - solicitou-se que os participantes pensassem em um personagem que eles identificassem como

alguém criativo. O nome escolhido por eles, seria o pseudônimo de cada um para ser utilizado nesta pesquisa. Após as escolhas desses personagens, os participantes apresentaram ao grupo os nomes escolhidos. **desenho na palma da mão** - solicitou-se aos participantes que desenhassem a mão no papel e escrevessem, em cada dedo, cinco reflexões depreendidas dos estudos sobre criatividade. Essa atividade visou identificar as expectativas em relação à proposta de trabalho, com ênfase na compreensão dos processos criativos disponibilizados por meio dos diálogos promovidos durante as apresentações realizadas pela pesquisadora sobre o tema em referência. **desenho livre** - criando figuras a partir de objetos diversos, o objetivo era proporcionar a reflexão do processo criativo considerando o elemento imaginação. Foram entregues vários objetos: botão, pincel, cliques, prendedor de roupa, alfinete para quadro, concha do mar, tesoura, chave, lápis, apontador, fivela de assento de carro, entre outros que, uma vez posicionado sobre o papel deveriam fazer parte da composição de um desenho. Pretendeu-se analisar o processo de imaginação e observar o processo de criação dos participantes na proposição de novas ideias, e, assim, analisar os elementos subjetivos envolvidos na expressão criativa. Considerou-se que a oportunidade de se vivenciarem novas experiências em ambientes educacionais pode orientar a quebra de um processo de repetição de convenções previamente estabelecidas e a abertura para o novo.

A **identificação de sentimentos** - compõe-se do desenho de 39 carinhas que expressam sentimentos. Elas foram entregues aos participantes no final de cada encontro para que eles assinalassem aquelas que representassem os sentimentos que carregavam após as vivências durante o encontro. Por fim, foram propostos quatro exercícios de desafios: a) montagem de um quebra-cabeça, de solução única, com a figura de dois cavalos e dois cavaleiros; b) um exercício envolvendo estratégias de raciocínio lógico-matemático; c) um exercício de percepção, envolvendo recorte e uma folha sulfite para montagem de uma imagem com volume; e d) um exercício envolvendo etapas de um pensamento reflexivo para a solução de problemas. O

objetivo desses exercícios era provocar nos participantes uma reflexão sobre suas atitudes e estratégias criativas para resolução dos problemas propostos, sobre a capacidade de enfrentamento dos problemas, a atitude e postura em lidar com o erro e frustração, capacidade de focar nas soluções, de desenvolver ideias criativas, ousadia, percepção, otimismo, entusiasmo, quebra de paradigmas, planejamento estratégico na resolução das dificuldades, sentimentos competitivos, tomada de decisão, entre outros elementos constitutivos da criatividade, representativos da subjetividade humana. A proposta de trabalho foi finalizada com uma auto avaliação referente à participação nos encontros, além da socialização de novas reflexões e ideias principais sobre o tema da criatividade.

Os planejamentos dos três encontros foram elaborados com base nos pressupostos da Epistemologia Qualitativa, que compreende o conhecimento como uma interpretação complexa da realidade, sendo um campo plurideterminado de acontecimentos que se inter-relacionam e se intercambiam nos diversos espaços da sociedade (González Rey, 2002, 2005). Desse modo, as atividades foram distribuídas de acordo com o movimento do grupo, conforme ilustra o Quadro 1:

Quadro 1: Apresentação da organização das atividades por encontro

Encontro	Conteúdos	Instrumentos
1	Conceito de criatividade o desenvolvimento da personalidade criativa; Elementos subjetivos implicados no processo criativo; Planejamento das ações pedagógicas.	Entrevista livre Apresentação: Com quem me identifico e que é uma pessoa criativa? Dinâmica conversacional
2	O trabalho pedagógico e construção de estratégias criativas para superar as barreiras ao desenvolvimento da criatividade.	Desenho da palma da mão Desenho com objetos e complementação para construção de imagens Identificação de sentimentos. Dinâmica conversacional
3	A avaliação da criatividade e seus desafios; Por uma outra lógica de compreensão do empreender; A produção de estratégias criativas na organização da vida profissional do acadêmico em formação.	Desafios (montagem de quebra-cabeça; exercício lógico-matemático, construção de recorte em sulfite e montagem de uma imagem em relevo. Dinâmica conversacional

Fonte: Organizado pelas autoras

A base epistemológica da pesquisa considerou os três princípios da Epistemologia Qualitativa, a saber: a) O caráter construtivo-interpretativo da construção do conhecimento, um campo aberto, não linear, fundamental para a construção de informações; b) a legitimação do singular na produção das diferentes formas de expressão dos participantes da pesquisa; c) a relação dialógica e comunicacional que implica em promover permanentemente o tensionamento reflexivo do outro, por meio de espaços conversacionais abertos, que promovam um espaço relacional entre sujeitos (González Rey; Martínez, 2017).

O processo de construção das informações desta pesquisa articula o arcabouço teórico a fim de produzir indicadores que orientem as análises elaboradas, com a finalidade de produzir inteligibilidade e, desse modo, compreender a complexidade da realidade do fenômeno estudado. Portanto, as técnicas empregadas neste trabalho foram indutores que viabilizaram as diferentes formas de expressões dos participantes da pesquisa sobre o tema aprendizagem criativa. Nos dizeres de González Rey (2005, p. 65):

Os indutores que podem estar na base de qualquer instrumento são parte do infinito repertório de operações simbólicas das pessoas em seus contextos culturais, os quais se convertem em instrumentos quando estão desenhados para produzir um tipo de expressão dentro de um contexto particular (o da pesquisa), com vistas à produção de conhecimento.

É fundamental compreender que a pesquisa não se limita à definição de categorias, porém, é nelas que são produzidos os indicadores que transcendem os limites da evidência e possibilitam a produção de novos indicadores (Mori, 2014) e que nos auxiliam nas análises dos resultados.

II A produção da informação

As reflexões elaboradas por meio das relações dialógicas que moveram a ação docente foram organizadas em duas sessões; a primeira dedicou-se à

identificação das concepções de criatividade para os participantes e a segunda, à apresentação da ação docente e os desafios da construção de estratégias criativas.

O grupo era constituído de 13 participantes, os quais são identificados pelos nomes escolhidos por eles. Assim, seis se deram nomes de personagens como Nikola Tesla, Mauricio de Souza, Emília, Luna, Walt Disney e Sherlock Holmes; os outros sete participantes se identificaram com pessoas de seu convívio familiar e social, aqui apresentados com nomes fictícios atribuídos pela pesquisadora para que não ocorra a identificação das mesmas. São eles: Magali, Bianca, Kátia, Diva, Aparecida, Joana, Renata.

Embora a metodologia requiera o aprofundamento sobre a singularidade de cada participante envolvido, que se reconhece como necessária para o encaminhamento de um curso e, sobretudo, para o planejamento e condução das aulas, deter-se-á em trechos registrados no caderno de campo e nas atividades elaboradas pelos participantes.

III A concepção de criatividade dos participantes

Recursos subjetivos foram evidenciados na configuração criativa dos participantes, os quais proporcionaram informações para a categorização das análises. Vários fatores se inter-relacionaram, resultando nos aspectos que são destacados a seguir:

a) A criatividade é um processo que é gestado na trajetória de a vida das pessoas, emerge no curso das experiências de cada um, portanto não é uma qualidade inatingível, define o que a pessoa sente e gera subjetivamente.

Na atividade de apresentação, quando os participantes se autodenominaram com nomes de pessoas que cada um reconheceu como criativas, observou-se que as escolhas foram motivadas pelo fato de esses personagens terem produzido estratégias criativas em situações cotidianas, conforme as respostas coletadas:

Magali: escolheu uma amiga da pós-graduação e que é exemplo de uma pessoa criativa pelas ideias novas que sempre demonstra na solução de situações do cotidiano.

Kátia: escolheu uma amiga pela capacidade de conseguir ter um olhar diferente para as coisas comuns, e da capacidade de saber experimentar o novo e criar a partir dele.

Renata: escolheu uma amiga publicitária, pois ao trabalhar com criação sempre demonstra uma saída para as dificuldades.

Joana: se identificou com a mãe, que a criou sozinha como costureira, e que aprendeu a superar as dificuldades.

Bianca: pessoa que sabe receber as pessoas, acolhedora, independente das diferenças se relaciona com todos.

Diva: pessoa que apesar de vivenciar sofrimentos na sua história de vida demonstra um alto grau de superação.

Aparecida: amiga que vê sempre o lado positivo das dificuldades, superando e se reinventando diante dos problemas.

Portanto, a pessoa criativa, para esse grupo, possui características de “pessoas comuns” que participaram das respectivas trajetórias de vida e que foram identificadas por se expressarem motivados diante de dificuldades que lhes são impostas. Esses registros indicaram que a criatividade é uma qualidade que se desenvolve na adversidade da vida. Assim, pessoas criativas são aquelas que produzem novas ideias, se reinventam, são bem-sucedidas por desenvolverem habilidade para a resolução de problemas, superando-os com perspicácia e sensibilidade.

A atividade de complementação de frases referenda essa percepção, quando três participantes afirmaram que a criatividade surge mediante as dificuldades que a vida impõe, conforme os registros que se seguem:

Sherlock: _ sou criativo quando estou em situações diferentes

Joana: _ sou criativo quando estou em dificuldades

Diva: _ sou criativo quando ... me encontro em alguma situação fora da minha zona de conforto

Renata: _ sou criativo quando preciso estudar para um concurso.

Entretanto, para outro grupo, a criatividade pode estar associada às situações que geram bem-estar, conforme expressaram estes participantes:

Maurício de Souza: _ sou criativo quando estou confortável

Walt Disney: _ sou criativo quando estou com meu filho

Magali: _sou criativa quando estou em situação não favorável e quando estou feliz comigo mesma.

A criatividade pode se expressar em situações que movimentam o sistema subjetivo acionados pelos afetos, colocando em andamento memórias das experiências vivenciadas no curso da vida. Portanto, ela pode se apresentar “[...] como elementos favorecedores e inibidores das potencialidades criativas dos indivíduos e como integrantes de instâncias sociais que conferem valor ao produzido[...]” (MARTÍNEZ, 2004, p. 84).

b) O Ato criativo é considerado uma ação consciente que se expressa por meio das estratégias escolhidas para a resolução de problemas e, por conseguinte, gera mudanças substanciais. Ele depende do desenvolvimento criativo que confere às pessoas flexibilidade para construção do novo.

Conforme mencionamos anteriormente, a aprendizagem criativa se diferencia qualitativamente e se expressa por meio de atitudes arrojadas diante dos desafios das diversas situações da vida. Superar as adversidades e transformar os problemas em desafios promove desenvolvimento inter e intrapessoal, na medida em que, no processo, os sujeitos constroem recursos subjetivos que agencia o desenvolvimento do novo, e se torna fonte inspiradora para movimentar mudanças substanciais, tanto no âmbito individual quanto no âmbito social. É nesse percurso que o pensamento crítico se constitui, possibilitando transcender as explicações convencionais para os fenômenos sociais, conforme demonstraram participantes deste estudo:

Walt Disney: _ dificuldade em sair do óbvio
Mauricio de Souza: _ imaginar fora do convencional
Renata: _ sair do óbvio

IV A ação e relação docente e os desafios da construção de estratégias pedagógicas, quando o foco é a criatividade

A ação e a relação docente são partes da atividade principal do professor, que exigem dele a planificação de todas as aulas, considerando as

características do grupo de estudante, atentando-se para as respectivas singularidades. Esses fatores tornam esse trabalho complexo, pelo fato de ser uma síntese de vários fatores que constituem a subjetividade social e individual de seus integrantes, os quais são fontes geradoras de sentidos subjetivos. Na versão de Rossato, Matos e Paula (2018, p. 2),

O conceito de ações e relações pedagógicas, desenvolvido no contexto de nossas investigações sobre a subjetividade do professor, objetiva ir além da compreensão de prática pedagógica, por reconhecermos que esta pode contribuir com uma cultura de esvaziamento da complexidade envolvida no processo ensinar e aprender, a exemplo do recorrente desejo de professores, de modo especial em cursos de formação, de receberem modelos de práticas que possam ser executadas em sala de aula. A nosso ver, esse comportamento evidencia profissionais que, por vezes, pouco se reconhecem como sujeitos capazes de agirem e de se relacionarem de modo criativo e autoral.

Os debates promovidos no decurso dos três encontros favoreceram para que os participantes reconhecessem a necessidade de investirem na construção de estratégias pedagógicas que possam estimular interesses de seus alunos(as) e, por conseguinte, proporcionar-lhes condições para desenvolvimento subjetivo. Portanto, o esforço será trazer os encontros e confrontos advindos dessa experiência.

As estratégias pedagógicas estão implicadas nas relações sociais estabelecidas no âmbito da escola, comprometendo-se com a produção do cenário social das aulas. Nesse sentido, Tacca (2006, p. 48) ensina que se trata de [...] recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto”. Nessa perspectiva, o compartilhamento de ideias e pensamentos podem produzir novas aprendizagem e por conseguinte gerar processos criativos.

Nesse sentido, há que se recuperar o valor heurístico do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal³ de Vygotski (1991), quando evidencia a força dos processos mediacionais como mola propulsora para favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Os instrumentos empregados durante o curso foram fundamentados na proposta de provocar as expressões dos participantes por meio da reflexão, considerando as orientações que foram disponibilizadas pelos professores e demais participantes, a exemplo do exercício de se atribuírem várias funções para o mesmo objetos, que exigiu imaginação e criatividade. Para uma folha de papel em branco foram dadas de 5 a 50 utilidades, a depender das experiências de vida de cada participante. Mas o que importa, nessas vivências, são as relações compartilhadas que propiciam aprendizagens distintas.

V A criação no processo de compartilhamento de aprendizagens: o movimento entre o “novo e o velho”

A relação cognição-afeto e criação foi um assunto amplamente debatido, pois reconheceram o valor da aprendizagem para o desenvolvimento do “intelecto”, conforme os relatos:

Renata: _ criatividade e inteligência, não sabia que podia aprender

Sherlock: _ estimular, quanto mais melhor

Joana: _ me vi numa situação que deveria abrir a cabeça, outros pontos de vista, não tinha visão resolver o exercício.

Walt Disney: _ experiência, leva a um novo saber, criatividade pode exercitar.

Walt Disney: _ eu não sabia que a criatividade poderia ser exercitada após determinada fase da vida.

A dialogia construída entre o docente e os participantes da pesquisa tenciona os conceitos sobre a relação entre a criatividade e o desenvolvimento da inteligência, promovendo com isso, outras possibilidades de compreender o

³ PRESTES, Zoia. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

mesmo assunto por meio das experiências que lhe são proporcionadas nas relações do trabalho educativo.

O confronto com as ideias pré-concebidas para responderem a uma situação problema apresentada favoreceu a compreensão de que, para soluções consideradas criativas, há necessidade de que seu autor se dispa de idealizações ou preconceitos, a fim de que o novo se apresente. Nesse sentido, as mediações geradas e consubstanciadas na produção da aula são indispensáveis.

Há que se considerar o movimento interno particular, para que os processos de descoberta sejam reconhecidos pelo seu autor como criativos; portanto, há necessidade de diálogos entre os interlocutores, os quais promovem os encontros e confrontos – fontes geradoras de sentidos subjetivos -, como é possível nestas complementações de frases:

Aparecida: atualmente eu ... estou tentando superar as barreiras que a vida me impõe; - farei o possível para ... mostrar o que há de melhor em mim; - minha atuação profissional ... me traz novos horizontes e perspectivas.

Diva: - farei o possível para ... me superar sempre

Joana: - farei o possível para ... reinventar-me sempre

Luna: - esforço-me diariamente ... para conseguir fazer tudo para meu filho, em casa, no trabalho; - diagnostiquei em mim: querer resolver o problema apenas por uma forma ideal! Preciso resolver de uma forma possível!!! Adorei!!!

As diferentes formas de expressão informam sobre os recursos subjetivos implicados nas ações criativas para enfrentamento de situações difíceis. Promover condições para que o potencial criativo e sensível se desenvolva requer o uso de estratégias pedagógicas que se constroem no curso das ações e relações estabelecidas com o grupo.

Os sentidos subjetivos dos participantes sobre a aprendizagem criativa e como esse processo se apresenta em suas vidas nos posicionaram sobre a importância de se considerar a indissociabilidade entre cognição-afeto implicadas nos processos de aprendizagens, sendo elas basilares na construção novas possibilidades de ações nas relações acadêmicas, sobretudo na pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, onde se espera que a criação de

novos conhecimentos proporcionem condições para respondermos às perguntas que geraram as pesquisas, ou mesmo construir respostas para o problemas formuladas nestes estudos.

Diante do exposto, corrobora-se com o pensamento de Martínez e Barreto (2007), ao considerarem que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* deveriam valorizar a formação de professores para atuarem na educação superior, integrando a aprendizagem compreensiva e criativa, valorizando as ações e relações pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de processos criativos, por conseguinte inovadores, comprometidos com a emancipação dos envolvidos.

Considerações finais

Estamos cientes que este trabalho pode ser considerado um exercício inicial para trabalhar com estudantes da pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, aproximando-nos de um referencial teórico que está em processo de construção. No entanto, ele nos proporcionou reflexões sobre as ações docentes que foram sendo tecidas junto com os participantes das atividades que lhes foram sendo proporcionadas em um período curto. A preocupação dos coordenadores do curso em referência tinha como ponto de pauta ofertar aos estudantes condições para o desenvolvimento de aprendizagem criativa na perspectiva da cultural histórica, por entenderem esse processo em sua dimensão subjetiva onde não se dissocia o afeto da cognição. Portanto os aspectos sócio relacionais foram valorizados na organização curricular do curso. Havia espaços para reflexões e debates sobre as diferentes formas de produzirem seus conhecimentos.

No percurso das atividades desenvolvidas, observamos que as diferentes formas de manifestação da criatividade estão relacionadas às histórias de vida de cada um, portanto, a construção do novo se apresenta no encontro e no confronto com os conhecimentos formais e informais, os quais são tensionados pela subjetividade social. Neste movimento se produz ideias próprias e por

consequente abre espaço para a criação, sendo esse uma ação consciente, resultante das reflexões mediadas pelo outro.

Neste estudo pôde-se experimentar junto com os participantes as atividades que trouxeram à baila as possibilidades de pensar sobre a aprendizagem criativa, proporcionando com isso, aprofundar as reflexões que depreenderam das atitudes geradas a partir das estratégias criativas produzidas no processo de resolução de problemas.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003. 220p

_____. Inventário de Práticas Docentes que Favorecem a Criatividade no Ensino Superior. Brasília: Universidade de Brasília. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, 17(1). p.105-110

_____. Criatividade na educação superior: fatores inibidores. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 201-219, jul. 2010.

AMARAL, A. L. N.; MARTÍNEZ, A. M. Aprendizagem e criatividade no contexto universitário. *Psicol. Am. Lat.*, México, n. 8, nov. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000400003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 maio 2019.

ANACHE, A. A.; LUZ, H. O lugar da subjetividade no processo de avaliação diagnóstica do indivíduo com deficiência intelectual: desafios metodológicos e epistemológicos. In: MARTÍNEZ, A. M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.) *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

ARRUDA, T. S.; MARTÍNEZ, A. M. Criatividade do professor e criatividade no trabalho pedagógico: os estudos realizados no Brasil. Piauí, *Linguagens, Educação e Sociedade*, Ano 17, n. 27, jul./dez. 2012.

CAMPOLINA, L. O.; MARTÍNEZ, A. M. Fatores Favoráveis à Inovação: Estudo de Caso em uma Organização Escolar. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 13(3), set-dez 2013, p. 325-338. ISSN 1984-6657. Disponível em: <http://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpot/index>. Acesso em: 21 maio 2019.

CUNHA, M. I. da. Inovações: Conceitos e Práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001, p 125, 136.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 fev. 2019.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Creativity. In: ALENCAR, E. M. L. S. & FLEITH, D. S. Contribuições teóricas recentes ao estudo da criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília. Volume 19, n.º 1, 2003, p.1-8. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a02v19n1.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2019.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2002.

_____. *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Tomson Learning, 2003.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Tompson Learning, 2005.

_____. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

_____. *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2017.

JAPIASSU, R. O. V. Criatividade, criação e apreciação artísticas e atividade criadora segundo Vygotsky. In: org. VASCONCELOS, M. S. *Criatividade: psicologia, educação e conhecimento novo*. São Paulo: Moderna, 2001.

KÜLLER, A. L. M. *Inovação na educação superior: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular*. 2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16122010-103430/publico/ANA_LUIZA_MARINO_KULLER.pdf. Acesso em 20 fev. 2019.

LIBÂNIO, J. C. *O ensino de graduação na universidade – a aula universitária*. Texto elaborado para discussão sobre Princípios e Diretrizes para o Ensino de Graduação na XII Semana de Planejamento Acadêmico Integrado da UCG – dias 3 a 5 de fevereiro de 2003. Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos – VA – Universidade Católica de Goiás.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; SIMÃO, L. M. *O outro no desenvolvimento humano: diálogo para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p.69-94.

_____. Um dos desafios da epistemologia qualitativa: a criatividade do pesquisador. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.) *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*; Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; AMARAL, A. L. N. Aprendizagem criativa no ensino superior: a significação da dimensão subjetiva. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*; Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MORI, V. D. (2014). A Epistemologia qualitativa na Pesquisa em Saúde: suas implicações e desafios. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

MOURÃO, R. F.; MARTÍNEZ MITJÁNS, A. A criatividade do professor: a relação entre o sentido subjetivo da criatividade e a pedagogia de projetos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 10, n. 2, Julho/Dezembro 2006, p. 263-272.

OLIVEIRA, B. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Possibilidades criativas de professores em cursos de pós-graduação stricto sensu. Campinas: *Estudos de Psicologia*, v. 24, n. 4, outubro-diciembre, 2007, p. 463-473.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R. M. de. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100105&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 maio de 2018.

ROSSATO, M.; MARTINS, L. R. R.; MARTÍNEZ, A. M. Construção do Cenário Social da Pesquisa no Contexto da Epistemologia Qualitativa. In: MARTÍNEZ A. M.; NEUBERN, M.; MORI, V. D. (Orgs.). *Subjetividade Contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W. E. *Inovação no Brasil*. Problemas e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 1995, p.17-32.

SILVA, T. & NAKANO, T. Criatividade no contexto educacional: análise de publicações periódicas e trabalhos de pós-graduação na área da psicologia. *Educação E Pesquisa*, 38(3), 2012, 743-759. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000013>. Acesso em: 13 jan. 2019.

TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____. Estratégias Pedagógicas: desdobramentos como foco nas relações professor-aluno. In: TACCA, M. C. V. R. *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*, Campinas, Alínea, 2006, p. 44-67.

TAUCHEN, G.; BORGES, D. S. Docência inovadora na universidade: percursos e princípios organizadores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 721-751, jun. 2013. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/27933>>. Acesso em: 12 maio 2019. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n2p721>.

VYGOTSKI, L. S. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em abril de 2019

Aprovado em agosto de 2019

Teoria da Subjetividade e Educação Social: o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais

Subjectivity Theory and Social Education: the heuristic value of Subjectivity Theory for the social educators formation

Juliana dos Santos Rocha¹

Virgínia Dornelles Baum²

Marlene Rozek³

RESUMO

Este texto refere-se à reflexão teórica sobre o valor heurístico da Teoria da Subjetividade, desenvolvida por González Rey, a partir da perspectiva da Psicologia Cultural-histórica, para a formação de educadoras(es) sociais. Esta é, pois, uma ocupação que ainda está em processo de profissionalização no Brasil e sobre a qual as pesquisas têm se ampliado paulatinamente. Contudo, trata-se de um fazer pedagógico consideravelmente distinto do educativo escolar e sobre o qual ainda é necessário percorrer um caminho bastante longo no que se refere a geração de inteligibilidade. Deste modo, o referencial teórico refere-se fundamentalmente à Teoria da Subjetividade, de González Rey e colaboradores. Dita teoria permite uma reflexão importante sobre a criação de espaços dialógicos para a formação em serviço desses profissionais, os quais possibilitam o engajamento de

ABSTRACT

This text refers to the theoretical reflection about the heuristic value of Subjectivity Theory, developed by González Rey, from the Cultural-Historical Psychology perspective, for the social educators professional qualification. This is an occupation which is still in the process of professionalization in Brazil and on which researches has been expanding gradually. However, it is a pedagogical practice that is considerably different from school education and about what it is still necessary to go a long way in generating of intelligibility. In this way, the theoretical reference refers fundamentally to the Subjectivity Theory, of González Rey and collaborators. This theory allows an important reflection about the origination of dialogic spaces for the in-service training of these professionals, which enable the engagement of educators to find creative solutions to face the adversities found in daily work and to discover

¹ Bacharel em Psicopedagogia. Mestre e doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: juliana.rocha.001@acad.pucrs.br.

² Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutoranda em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. Bolsista CAPES. E-mail: virginia.baum@acad.pucrs.br.

³ Licenciada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutora em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: marlene.rozek@pucrs.br.

educadoras(es) com vistas a encontrar soluções criativas para enfrentar as adversidades encontradas no cotidiano de trabalho e para descobrir caminhos subjetivos alternativos, promovendo o desenvolvimento subjetivo dos envolvidos.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Educação Social. Formação. Educadoras(es) Sociais.

alternative subjective paths, promoting the subjective development of those involved.

Keywords: Subjectivity Theory. Social Education. Formation. Social Educators.

Introdução

A formação de educadoras(es) sociais no Brasil é um tema emergente, assim como a própria Educação Social. Cabe salientar, que trata-se de uma ocupação em vias de se tornar uma profissão, tendo em vista que dois projetos de lei estão em trâmite no legislativo, um desde o ano de 2009 e o outro desde 2015. O segundo foi aprovado em caráter conclusivo na câmara de deputados no ano de 2019, seguindo para aprovação no senado nacional. Contudo, ainda é possível encontrar uma série de distintas nomenclaturas para essa ocupação; nos Encontros Estaduais de Educação Social, realizados no Rio Grande do Sul e organizado pelo Coletivo de Educação Popular e Pedagogia Social (CEPOPES/UFRGS), a partir da ficha de inscrição dos participantes, foi possível identificar algumas destas nomenclaturas, a saber: orientador social, mãe e pai social (para Acolhimento Institucional), monitor, oficinairo, agente socioeducador, educador sociocomunitário, recreacionista, entre outras.

Assim como a discussão da nomenclatura ainda é inicial, a discussão sobre a formação desse profissional também é bastante embrionária. Há os que pensam que a formação desse profissional deve se dar no âmbito do ensino superior, dentre esses também há distinção: há os que defendem formação específica de graduação – sendo que há apenas um curso de graduação específico para Educadores Sociais no país até o momento –, e há os que defendem a formação em cursos variados de áreas afins, e

pós-graduação específica; ainda, há os que defendem que a formação desse profissional seja no curso de Pedagogia, feitas as devidas modificações no currículo existente a fim de contemplar tal especificidade. Existem outros que defendem que a ocupação deve ser profissionalizada com exigência de ensino médio, como é atualmente, com formação em cursos livres e de saberes específicos, de acordo com o que trabalha a educadora ou o educador – capoeira, culinária, Hip Hop, etc., quando necessário.

Pensando acerca de todos esses impasses e disputas, que fazem parte também da constituição da identidade desses profissionais, entende-se que é necessário gerar inteligibilidade sobre a área, a atuação e a formação de educadoras(es) sociais. Nesse sentido, o presente texto pretende reflexionar sobre o valor heurísticos da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais. Tais estudos surgem no âmbito do mestrado em Educação, com adolescentes em situação de vulnerabilidade social, e tem continuidade – atualmente – em um doutorado em Educação, junto a educadoras(es) sociais.

Assim, o presente texto está organizado em dois tópicos: uma primeira parte situa o leitor em relação à Educação Social no Brasil, fazendo uma breve conceituação do campo, e também busca explicitar um pouco sobre o fazer e formação do educador social no Brasil, denominada “Educação Social e educadoras(es) sociais no Brasil”; e uma segunda, composta pelas reflexões sobre “O valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais”, assim denominado.

I Educação Social e educadoras(es) sociais no Brasil

A Educação Social no Brasil vem se organizando de diferentes formas e com diferentes nomenclaturas, dentre as mais comuns “educação não formal” e

“educação não escolar”. A tradicional Pedagogia Social, na Europa, também tem relação direta com o conceito de Educação Social, ainda que no país se tratem de terminologias e um campo em disputa, principalmente quando entra em cena a Educação Popular, uma tradição bastante forte no Brasil e América Latina, e outras áreas do conhecimento que também se dedicam ao social. No Brasil, pode-se referir que as bases teóricas da Educação Social são bastante diversas, mas, o campo científico tem compreendido que a Pedagogia Social e a Educação popular são pressupostos importantes para orientar ação de educadoras(es) sociais (RIBAS MACHADO, 2014).

Cabe ressaltar, então, que entende-se a Educação Social como um campo de práticas educativas que não tem como finalidade conteúdos conceituais hierarquizados, tal como a escola, mas trabalha com processos de ensino e aprendizagem, sobretudo, em prol da garantia de direitos humanos (no sentido mais amplo do termo). De modo geral, trabalha com públicos que sofrem violação de direitos, que vivem situações de risco social, que tem dificuldade de acesso a bens e serviços básicos, tais como: saúde, educação escolar, saneamento básico, cultura, dentre outros. Em grande medida, a Educação Social se compromete a atuar para diminuir os efeitos drásticos das desigualdades e exclusões impostas pela organização social, tendo em vista desenvolver, juntamente com as pessoas, alternativas para melhorar a vida de indivíduos, famílias, comunidades ou grupos (DEL POZO SERRANO, 2017).

De modo geral, esses serviços vem se organizando no Brasil, nos últimos 14 anos (desde a implementação do Sistema Único de Assistência Social – SUAS⁴), majoritariamente pela via da política pública de Assistência Social, a qual cria uma série de serviços para atender crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos em situação prioritária de violação de direitos. Dentre os diferentes serviços ofertados à população, encontram-se os especificamente de assistência e

⁴ BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS. Brasília, 2005.

os de cunho educativo, sendo que os de cunho educativo são os que preveem a atuação de profissionais com caráter pedagógico (educadoras(es) sociais), campo esse que temos nomeado de Educação Social. A exemplo, pode-se citar o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) – ofertado a crianças, adolescentes e idosos, prioritariamente – que funciona no contra turno escolar como um espaço de proteção e acesso à arte, cultura, convivência, entre outros; o Serviço Especializado em Abordagem de Social, que identifica, aborda e acompanha pessoas ou famílias que encontram-se em risco social pessoas ou social em espaços públicos, como pessoas em situação de rua, trabalho infantil e mendicância, buscando promover o restabelecimento de vínculos familiares e possibilitar o acesso aos serviços ofertados pelas diferentes redes: saúde, educação, segurança; e o Acolhimento Institucional, que acolhe, provisória ou permanentemente, crianças e adolescentes em medida protetiva por violação de direitos ou por impossibilidade de cuidado e proteção por parte da família (BRASIL, 2009).

Há, ainda, projetos e serviços que se articulam com as políticas de cultura, educação ou segurança, que visam ampliar acesso à arte e cultura, criar espaços de convivência, profissionalizar às juventudes, etc., podendo, inclusive, ocorrer dentro de escolas, mas não se trata de educação escolar. Algumas destas iniciativas, como o projeto “Mais Cultura nas Escolas”, não tem caráter de programa e vem sendo extintos nos últimos anos pela falta de investimento público. Por outro lado, uma iniciativa que se ampliou significativamente, e ainda vem recebendo investimentos, são os Centros da Juventude, do Programa de Oportunidades e Direitos, que faz parte da política de Segurança Pública, baseado nos princípios de cidadania, convivência e formação.

Nesse sentido, faz-se referência a Morales (2016) que ressalta que o “sobrenome” social, aplicado à Pedagogia ou à Educação, serve para reivindicar uma parte da Educação que tem sido historicamente esquecida. Trata-se, portanto, de uma intencionalidade política necessária para que a Educação possa se ocupar do social, pensando nos processos educativos e pedagógicos que ocorrem

fora de um currículo preestabelecido e fora do processo de escolarização, mas que não deixam de ser importantes às Ciências da Educação.

A Enciclopédia de Pedagogia Universitária, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2006, define a Educação Social como uma “proposta de qualificar as pessoas nas suas comunidades, culturas e sociedades, para serem capazes, conscientemente, de decidirem seu conhecimento, sua vida, seu trabalho, sua ação política e seu espaço social” (INEP, 2006, p. 64).

Petrus (1997, p. 29) ressalta que “la educación social es una actividad pedagógica inmersa en el interdisciplinar ámbito del trabajo social”, âmbito do qual participam uma grande variedade de profissionais, tais como psicólogos, juristas, médicos, dentre outros, complementa Caride (2005). Esse último autor considera que é justamente o caráter pedagógico que proporciona à Educação Social a possibilidade de um fazer comprometido com a transformação da realidade social.

Nesse sentido, destaca-se que há uma variedade de atribuições de educadoras(es) sociais, que varia de acordo com o serviço no qual atua o trabalhador. No Acolhimento Institucional, por exemplo, educadoras(es) sociais acompanham toda a rotina de crianças, adolescentes, pessoas com deficiência ou idosos; assim, o cuidado é uma categoria importante para essa atuação em específico. De acordo com Avoglia, Silva e Mattos (2012, p. 273), nesse contexto o educador “é responsável pela saúde, alimentação, higiene, apoio escolar, pelo acompanhamento em programas externos, tais como escola, atividades culturais e esportivas, além de propiciar brincadeiras que favoreçam a interação educador-criança”.

Já em um serviço que atende no contra turno escolar, como por exemplo, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, o caráter pedagógico da ação é muito mais explícito, pois é a partir da intencionalidade pedagógica que o profissional irá perseguir os objetivos propostos pela política pública, primando por oportunizar às crianças um espaço de convívio e fortalecimento dos vínculos

familiares e comunitárias, acesso à cultura e arte, ampliar conhecimento de mundo, etc.

No Serviço de Abordagem Social, o educador social, ou educador social de rua, realiza abordagem de pessoas em situação de rua, trabalho infantil, mendicância, etc., tendo em vista contribuir para a garantia de direitos dessas pessoas, acesso às diferentes redes e serviços públicos e reinserção familiar, através de uma escuta atenta, acompanhamento e orientação (BRAVIN, 2014).

Na Socioeducação, parte da Educação Social na qual pessoas em conflito com a lei cumprem medidas socioeducativas, muitas vezes ainda predomina um fazer que precisa superar a visão de “agente de segurança”, para pensar o papel educativo e o caráter pedagógico das ações de educadoras(es) sociais junto a esse público em específico (COSTA; ALAPANIAN, 2013). Sendo assim, as propostas educativas dentro dessa política devem superar a perspectiva punitiva, oportunizando ao indivíduo um espaço de fala, de reflexão sobre seus processos de vida e sobre o ato infracional cometido, acompanhamento no período de responsabilização, acesso à outras políticas públicas, ressocialização, construção de projetos de vida que estejam de acordo com a realidade, desenvolver pensamento crítico e autoconhecimento, (re)conhecimento histórico, dentre outros.

Para Craidy (2015, p. 74), “o que caracteriza o educador é que ele atua intencionalmente em favor do desenvolvimento humano, desenvolvimento de saberes, mas também de formas de ser e existir”. É, pois, a partir do diálogo com seus educandos que o educador social vai (co)construindo, com eles, suas práticas cotidianas. Ensinar e aprender são papéis desempenhados por todos os participantes desse processo e não se referem a conteúdos escolares, mas a tudo que diz respeito à vida, às comunidades, às histórias, aos sonhos, à garantia de direitos dos atendidos (ROCHA; LEMOS; ALVES, 2019).

Assim, de modo geral, as atribuições de educadoras(es) sociais se referem a: construir um espaço dialógico no qual os educandos possam desenvolver autonomia para realizar suas próprias escolhas de vida (UCAR, 2016);

acompanhar indivíduos e famílias tendo em vista a construção de vínculos (BRASIL, 2009); promover atividades co-participativas com os usuários dos serviços, com as famílias e as comunidades (ROMANS; PETRUS; TRILLA, 2003); favorecer o desenvolvimento pessoal, familiar e comunitário para a melhoria das condições de vida das pessoas, através de metodologias e técnicas pedagógicas, sociais e psicológicas (PÉREZ SERRANO, 2015); mediar e fomentar os processos de aprendizagem, considerando as histórias de vida, os saberes das comunidades e as potencialidades das pessoas (ROCHA; LEMOS; ALVES, 2019).

Essa complexidade de fazeres aponta também para a complexidade e importância da formação desse profissional, uma formação que possibilite um posicionamento histórico e crítico diante das situações de risco e vulnerabilidade social que se apresentam cotidianamente, assim como, que possibilite a criação de recursos metodológicos para a ação-reflexão no campo de atuação.

No que se refere à formação de educadores sociais cabe ressaltar uma vez mais que tais iniciativas ainda são embrionárias no Brasil. A maior oferta é de cursos livres de curta duração, em média de 100 a 200 horas, trabalhando temáticas mais amplas ou mais específicas dependendo dos objetivos de cada um. No que tange a formação de nível superior, o primeiro curso no Brasil surge no ano de 2018, sendo um tecnólogo de educador social, com duração de 2 anos; neste ano de 2019, mais uma instituição oferece o curso, com duração de 2 anos e meio, os dois na modalidade EAD.

A formação institucional, ou continuada, oportunizada no espaço de trabalho, também é uma demanda pouco ofertada e não regulada pelo Estado, portanto, cada instituição organiza esse tipo de estudos ou formação de acordo com seus objetivos e possibilidades. Nessa modalidade também os municípios devem organizar-se para disponibilizar formação, mas como, em grande parte, quem executa a política são instituições da organização civil, essa oferta varia muito.

De modo geral, o nível de formação de educadoras(es) sociais varia muito, uma variação bastante relacionada com a remuneração do trabalho. De acordo

com as informações fornecidas por educadoras(es) sociais que se inscreveram no Encontro Estadual de Educação Social do Estado do Rio Grande do Sul, nos anos de 2016, 2017 e 2018, os profissionais com menor formação e remuneração eram aqueles que atuavam no Acolhimento Institucional, já os mais bem remunerados e com maior nível de formação eram aqueles que atuavam na Abordagem Social⁵. De qualquer forma, como a formação de nível superior específica é bastante recente e não é uma exigência legal, muitos educadores sociais com esse nível de ensino advém de diferentes cursos, tais como, pedagogia, ciências sociais, história, teatro, dança, etc.

Contudo, é importante que essa discussão seja pautada, que essas(es) educadoras(es) sejam reconhecidas(os), que suas práticas sejam investigadas e que se lhes possibilite qualificação. Para tanto, é necessário pensar a Educação de forma ampliada, ou melhor, de forma não reducionista, entendendo-a para além dos processos de escolarização, compreendendo que os processos de ensino e de aprendizagem se dão em diferentes espaços sociais e não são, necessariamente, institucionalizados. Na Educação Social, a Educação precisa ser entendida como uma forma de permitir que os indivíduos construam conhecimento de maneira ativa, autônoma e crítica. Tais conhecimentos não se restringem aos conteúdos organizados no processo de escolarização, mas abrangem os diferentes aspectos da vida das(os) educandas(os) sociais, além de considerarem as questões emocionais, psicológicas, éticas, culturais, sociais, cognitivas, históricas, entre outras que subjazem os processos de aprender e ensinar.

⁵ Maiores informações sobre esses dados serão em breve publicados no artigo intitulado “Educadoras(es) Sociais e Educação Social no Rio Grande do Sul”, artigo no prelo, no periódico “Convergencias - revista de educación”, da Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina.

II O valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais

A formação docente no Brasil vem tradicionalmente pensando o fazer educativo que acontece dentro das escolas, ou seja, pensa prioritariamente as práticas pedagógicas da Educação Escolar. Desse modo, ainda são bastante ínfimas as produções que refletem sobre a formação de educadoras(es) sociais (VANGRELINO, 2004; SOUZA, 2012; ROCHA; BAUM; ROZEK, 2017; SILVA, 2018). As produções na área da Educação Social são de variadas áreas e pensam sobre os mais diversos aspectos desse campo. As produções da área da psicologia, normalmente, não se centram na formação desses profissionais, mas sim, nos inúmeros fenômenos e atores que compõem o campo. Assim, como já salientado, é necessário gerar inteligibilidade sobre esse campo, principalmente sobre a formação desses profissionais que tem um fazer com caráter pedagógico, e, portanto, as produções realizadas na área da Educação têm potencial para contributos importantes.

Considera-se que o exercício de pensar a formação de educadoras(es) sociais deve contemplar um arcabouço multidisciplinar que dê conta da complexidade do campo. Todavia, enquanto não se consegue resolver equações, como: qual a melhor formação inicial para esse profissional? Como promover o acesso desses profissionais a formação no âmbito do ensino superior, caso a profissão seja assim legalizada? Como capacitar esses profissionais caso a profissionalização não tenha como prerrogativa o nível superior? É, pois, necessário pensar a formação de quem já está atuando, nesse caso, tem-se pensado que a formação nos espaços de trabalho, ou formação continuada, possa ser uma alternativa.

Desta forma, considera-se, a partir dos pressupostos da Teoria da Subjetividade, que é preciso superar uma perspectiva mais tecnicista, que visa instrumentalizar as(os) educadoras(es) metodologicamente haja vista que a constituição profissional não é mero acúmulo de métodos ou conteúdos. Também,

rompendo com a visão de que a subjetividade é apenas uma dimensão intrapsíquica do humano, com a visão de que o indivíduo internaliza (subjetiva) o objetivo, a Teoria da Subjetividade tensiona a compreensão dos processos humanos, permitindo compreender que não se tratam de processos lineares e causais, mas sim configuracionais e dialéticos.

Desse modo, pensar a formação de um profissional, requer também considerar a produção de subjetividade social a respeito desse fazer, dos indivíduos que compõem o campo e do contexto social e histórico no qual está situado. Em um campo de disputas e muitas incertezas é importante construir com as(os) educadoras(es) um processo no qual sejam discutidos os objetivos do seu fazer, conceitos básicos contextualizados, visões de mundo, para que, paulatinamente, compreendam com nitidez qual o seu papel dentro da instituição, na sociedade, na ação com as(os) educandas(os) e suas famílias. Alcançar as(os) educadoras(es) em seus motivos e considerar sua subjetividade é prioridade nessa perspectiva de formação (OLIVEIRA, 2016).

Outro conceito importante para pensar a formação de educadoras(es) sociais é o de sujeito. Diferentemente de outras perspectivas teóricas, para a Teoria da Subjetividade “sujeito” tem valor de categoria, não está pessoalizado. Conforme González Rey e Mitjás Martínez (2017) as categorias de sujeito e agente se referem à postura ativa dos indivíduos ou grupos sociais em algum momento historicamente situado. Tal posicionamento estaria além do controle consciente da pessoa, uma vez que não é possível prever suas consequências, sejam individuais, sejam sociais, mas implicaria tomada de decisões, posicionamentos perante alguma situação da vida, produção intelectual ou estabelecimento de compromissos, gerando, assim, novos sentidos e/ou configurações subjetivas, além de traçar o caminho do curso da ação do indivíduo ou grupos sociais ao longo da sua historicidade.

A categoria de agente refere-se à capacidade dos indivíduos ou dos grupos sociais “de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir processos de subjetivação ao vivê-la” (GONZÁLEZ REY; MITJÁS

MARTÍNEZ, 2017, p. 77), o que implicaria a sua participação em um determinado processo. Já a categoria de sujeito “representa aquele que abre uma via própria de subjetivação, que transcende o espaço social normativo dentro do qual suas experiências acontecem, exercendo opções criativas no decorrer delas, que podem ou não se expressar na ação” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73). Ou seja, sua diferenciação está justamente na “produção simbólica da cultura e nos recursos subjetivos para assumir os desafios dos espaços existenciais da experiência” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 73), gerando um sentimento de compromisso com suas decisões e ações que os fazem superar os determinismos possíveis.

González Rey e Mitjás Martínez (2017) referem que a emergência do sujeito representa um momento em que o indivíduo, configurado subjetivamente, assume uma postura ativa “ante o estabelecido, assumindo decisões e caminhos que se tornam sociais [...], onde os atos individuais, de forma constante, se tornam sociais por processos que estão além da consequência ou da previsão imediata do ato individual” (p. 72), representando uma forma de modificação das configurações subjetivas dominantes. Trata-se da capacidade de abrir novas possibilidades de trajetórias de vida, alternativas ao que é posto, até então, como impensado, o que se relaciona diretamente com a possibilidade de desenvolvimento subjetivo. González Rey (2017) acrescenta que o sujeito emerge como uma forma de viver, gerando, de maneira ativa, novos sentidos subjetivos durante sua ação. Por sua vez, as decisões, opções e caminhos traçados a partir da emergência do sujeito tem o potencial de serem “fonte de sentidos subjetivos que salientam as configurações subjetivas da ação, levando a mudanças na sua organização” (GONZÁLEZ REY, 2017, p. 250, tradução nossa), implicando modificações não só na subjetividade individual quanto na social.

A partir desse pressuposto, entende-se que a formação de educadoras(es) sociais precisa abrir um espaço que favoreça, prioritariamente, a emergência do sujeito nessas pessoas. Uma vez que estando engajado com seus próprios processos, com suas práticas pedagógicas, ela(e) terá maior possibilidade de

criar caminhos subjetivos alternativos às suas próprias configurações e sentidos subjetivos hegemônicos ou mesmo em relação a produção de subjetividade social.

Uma questão significativa em relação à prática de educadoras(es) sociais no Brasil se refere justamente a subjetividade social produzida a respeito do público prioritário com o qual se trabalha. Rocha (2016), refere que as configurações subjetivas de adolescentes em situação de vulnerabilidade social em relação ao aprender tem, em grande medida, a participação de uma subjetividade social que considera que eles não tem potencial para tal, pois, relacionam o aprender diretamente à escolarização e quando, muitos deles, apresentam dificuldades nesse processo em específico, se considera que eles não podem aprender.

Outras questões da subjetividade social, como por exemplo o racismo, preconceito de classe social, questões significativas na subjetividade social dominante no país e que atingem boa parte da população que acessa a Educação Social, também precisam ser trabalhadas com profundidade na formação de profissionais que lidam cotidianamente com tal público, de modo a que possam produzir subjetividade, superando tais cristalizações.

A emergência do sujeito, contudo, não é uma questão simples. Nas obras mais atuais dos autores, como por exemplo, no livro “Subjetividade: teoria, epistemologia e método” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017), e até mesmo nos últimos diálogos de González Rey com o grupo ou com seus orientandos, vinha se refletindo sobre a dificuldade que os indivíduos tem de efetivamente emergirem como sujeitos em diversos momentos da vida, salientando que mais no início de sua obra consideravam essa emergência mais comum, o que revela a necessidade de mais investigações que permitam o desenvolvimento teórico desse conceito. Por esse motivo acabam desenvolvendo o conceito de agente, entendendo que muitas vezes o indivíduo é agente, mas, ainda não é sujeito.

Trabalhar na perspectiva de desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais para que ocorra a emergência de agentes e sujeitos, é também, de alguma

forma, promover a reflexão junto a essas(es) profissionais sobre o lugar da(o) educanda(o) nos processos educativos sociais. A construção simbólica de um indivíduo passivo que aprende, muitas vezes também faz parte da subjetividade produzida por essas(es) profissionais, os quais viveram, em sua maioria, essa mesma subjetividade social dominante na escola. Pensar criticamente sobre tais questões requer mobilidade subjetiva, essa possibilidade de realizar novas produções subjetivas, ainda que não seja uma questão simples, por fazer parte de uma produção social profundamente arraigada em um país que se constitui imbricado com esses preconceitos, é uma necessidade.

Desse modo, infere-se que a formação dessas(es) profissionais se dá na relação dialética, no tensionamento, entre a subjetividade individual e a subjetividade social, algo que as pesquisas que trabalham com formação docente, nessa perspectiva, também sugestionam. Barrios Díaz (2017), refere que a relação entre a subjetividade social e individual pode ser compreendida a partir das crenças e dos valores expressos pelos docentes, os quais desenvolvem-se em consonância com a subjetividade social dos espaços aos quais pertencem e participam ao longo de suas vidas, especialmente a família e os espaços de atuação profissional.

Daí que pensar a formação de educadoras(es) sociais no âmbito laboral vai se mostrando cada vez mais indispensável, visto a multiplicidade de profissionais e áreas de atuação que operam nesses espaços, bem como as características do específicas público atendido. A criação de um espaço dialógico, que comporte esses diferentes profissionais dos serviços, poderá fomentar o desenvolvimento subjetivo e o engajamento efetivo de um maior número de trabalhadores, proporcionando um trabalho mais harmonioso e potente.

A ideia aqui exposta é de que nesses espaços dialógicos os profissionais possam envolver-se ativamente a fim de encontrarem soluções criativas para os desafios que enfrentam no seu cotidiano de trabalho. Trata-se de uma dinâmica formativa relacional e colaborativa; um espaço no qual todos se sintam seguros para repensar suas práticas de forma crítica e sem julgamentos, possam falar

abertamente e de maneira segura sobre suas crenças e preconceitos, além de repensar e redimensionar suas escolhas profissionais e de vida.

Nesse sentido, um grupo de educadoras(es) juntamente com sua gestão, ou equipe técnica, poderia organizar, na sua rotina, momentos para dialogar sobre situações cotidianas, vistas como desafios para suas práticas, discutir sobre como se constituem tais situações, que questões as subjazem, buscando, juntos, possibilidades de encaminhamentos, potencialidades e necessidades do espaço, de modo que todo o grupo se implique ativamente, superando, assim, situações comuns nos espaços educativos: 1) a queixa, 2) decisões restritas à ‘equipe técnica’ ou gestão.”. Trata-se de um processo que visa superar a dicotomia existente entre aquele que pensa e gerencia e aqueles que executam. Podendo-se dizer que um valor desta proposta é justamente provocar a vinculação subjetiva dos profissionais com o trabalho realizado. Acredita-se que é a partir do diálogo que se promove o estreitamento das relações entre os membros do grupo e que são pensados, discutidos e estruturados planos de ação mais consistentes e condizentes com a realidade em que se aplicam.

Por tal razão, faz-se necessário investir em um espaço que envolva os indivíduos como agentes ativos em diálogo, que favoreça e tenha como objetivo a emergência do sujeito, entendido como um espaço de produção subjetiva e não apenas discursivo. Trata-se, também, de um espaço configurado subjetivamente, pois pressupõe a participação de educadoras(es) que emergem como agentes ou sujeitos no diálogo. Sobre o processo de criação deste espaço, González Rey e Mitjans Martínez (2017) afirmam que ele é

constantemente partilhado e em movimento, em que as configurações subjetivas dos envolvidos nele se configuram numa dinâmica tal entre si, que as produções do espaço dialógico se organizam simultaneamente com as produções diferenciadas singulares dos sujeitos ou agentes que participam desse processo. Estas se tornam configurações subjetivas que reciprocamente se alimentam umas das outras a partir dos sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas configurações pelas relações dos sujeitos ou agentes no curso do diálogo em si, pois cria opções de

subjetivação que não aparecem explícitas no curso desse processo, mas em produções subjetivas entre os participantes dele, geradoras de novas produções subjetivas entre os participantes que, de forma inesperada, afetam seus posicionamentos, decisões e construções dentro do diálogo. (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNES, 2017, p. 87-88).

Em um espaço como esse, seria possível dialogar sobre situações concretas e também sobre concepções e crenças das(os) educadoras(es), relacionados às configurações subjetivas engendradas em ações propostas na atualidade para os encaminhamentos necessários. Um espaço de escuta e proposições, de comprometimento. É possível que a composição desse processo conte com indutores de diálogo, tal qual a pesquisa nessa perspectiva propõe, considerando que muitas vezes será necessário provocar diálogos mais profundos ou trazer a tona temas específicos, perseguindo aqueles indicadores de sentido expressos na fala, nas emoções e nos gestos daquelas(es) que participam do processo formativo. Pensa-se que será essa uma possibilidade de promover o desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais, pois, as(os) implicam ativamente na busca de alternativas para as adversidades que vivenciam cotidianamente, as(os) tirando do lugar de simples executores de tarefas, levando-os a pensar e posicionarem-se criticamente sobre os processos que vivem, fomentando o uso da criatividade e da autonomia, para, então, gerar novos caminhos subjetivos e de atuação.

Ainda, quando se trata da constituição da identidade de educadoras(es) sociais no Brasil é importante observar que a forma como os serviços são organizados atualmente, a falta de consensos sobre a ação de educadoras(es) sociais, a falta de valorização e reconhecimento da profissão (Dias, 2018) e o difícil reconhecimento da própria Educação Social, vão configurando subjetivamente o campo, fazendo parte de uma produção subjetiva social dominante. A subjetividade social da instituição aparece, muitas vezes, configurada na vida cotidiana de educandas(os) e educadoras(es) (OLIVEIRA; TACCA, 2016, p. 23), pois, a subjetividade individual é constituída historicamente em espaços sociais, sendo os espaços de trabalho significativos nessa constituição. Nesse cenário, entende-se que a emergência do sujeito

dessas(es) profissionais seria significativa para a produção de novas configurações subjetivas relacionadas a esse campo.

Levando em consideração que a subjetividade social e a individual constituem-se dialeticamente (GONZÁLEZ REY, 2003), ao possibilitar e provocar a produção de novas configurações subjetivas à respeito do papel do educador e da educadora social, salientando suas diferenças e sua importância em relação às outras profissões, acredita-se que é possível que essas(es) profissionais produzam, aos poucos, novos sentidos e configurações subjetivas que se expressam no engajamento com sua própria atuação e formação.

Sabe-se, contudo, que as configurações subjetivas da ação como educadoras(es) sociais, assim como os da docência, são complexas e estão atreladas à produção de sentidos subjetivos das mais variadas áreas da vida da pessoa, produzindo sentidos ao longo do curso da ação. Nessa perspectiva, Mitjáns Martínez (2005, p 4) destaca que a “complexidade constitui um modo de compreender a realidade, no qual é reconhecido o caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico que a caracteriza”. Entende-se, assim, que, enquanto realizam sua prática pedagógica, educadoras(es) sociais vão evocando sentidos subjetivos das mais variadas origens, ao mesmo tempo que produzem novos sentidos e configurações subjetivas. Sendo assim, trabalhar com as situações concretas do cotidiano, problematizando as ações e reações, pensando sobre suas posturas e emoções produzidas, podem ser caminhos com potencial para o desenvolvimento subjetivo de educadoras(es) sociais.

Tratando-se, pois, de um complexo sistema simbólico-emocional, a subjetividade participa o tempo todo da tomada de decisão e do fazer profissional cotidiano, de educadoras(es) sociais e, portanto, a formação não deve ignorar tal aspecto. Trabalhar apenas na perspectiva de instrumentalizar o profissional é adotar uma abordagem muito superficial e simplista, caso se leve em conta que os desafios dessa atuação são profundos e foram constituídos historicamente ao longo de séculos, a partir de um acentuado processo de desigualdade e exclusão

no país. Adotada esta perspectiva teórica assume-se, também, a ação de educadoras(es) sociais enquanto fenômeno humano, subjetivo, histórico, social e culturalmente constituído (GALLERT, 2016).

Desta maneira, esse espaço de formação deve estar baseado na complexidade do humano, tanto de educadoras(es) como de educandas(os), implicando o profissional nesse percurso e considerando sua história pregressa e atual, haja vista que o indivíduo – educadora e educador social – é um ser cultural-historicamente situado. A formação, nessa perspectiva, é um fenômeno complexo, relacional e dialógico que se dá ao longo da vida, mas é produção no momento atual, no curso de suas ações, portanto, é também dinâmica. Ou seja, a formação nessa perspectiva não é apenas uma instrumentalização metodológica, mas um processo reflexivo constitutivo que acontece a partir do diálogo e das relações que se estabelecem nesse espaço formativo, problematizando acontecimentos do cotidiano desses profissionais, mobilizando e mobilizado também pelos processos subjetivos que constituem as pessoas e o espaço no qual atuam, portanto, demarcados pela recursividade e pela possibilidade dinâmica das configurações subjetivas.

Considerações finais

Certamente é um grande desafio pensar o valor heurístico da Teoria da Subjetividade para a formação de educadoras(es) sociais, desafio esse que ainda exigirá muito investimento em investigações que gerem inteligibilidade sobre a Educação Social, como um todo, e sobre a atuação dessas(es) profissionais. Dito isto, salienta-se, uma vez mais, que este texto se trata de um ensaio teórico que tem contribuído para a composição de vários estudos e uma pesquisa de doutoramento ainda em andamento.

Destaca-se, contudo, que uma importante contribuição dessa perspectiva teórica é levar a refletir acerca da possibilidade de criação de um espaço formativo-

dialógico, sob o formato de formação continuada, para tais profissionais, de modo que as situações concretas e as adversidades vividas no contexto de atuação dos mesmos sejam fomentadoras de dialogicidade. O uso de indutores de diálogo nesse processo, de metodologias que permitam a livre expressão das(os) educadoras(es), que permitam o fluxo de emoções, que visem superar as mecanizações do corpo e do pensamento, também podem ser potentes nesse contexto formativo.

Pautados na necessidade da criação de espaços educativos que primem pela possibilidade de co-construção com educandas(os), famílias e comunidades, nada mais natural que os espaços de Educação Social façam esse mesmo exercício com suas/seus trabalhadoras(es). É necessário acreditar na dialogicidade para ser um(a) educador(a) com práticas dialógicas; é necessário também viver essas relações horizontais com as(os) colegas de equipe ou coordenadoras(es) pedagógicas(os), para que seja mais fácil promover essa horizontalidade no trabalho pedagógico junto às(aos) educandas(os).

Nesse sentido, o desafio que se impõe também pelo valor heurístico da Teoria da Subjetividade nesse contexto é pensar sobre a subjetividade social da instituição e compreender como ela é significada e como apoia a constituição das subjetividades individuais, tanto de educadoras(es) como de educandas(os). Por fim, admite-se que quando a instituição funciona realmente pautada em uma gestão democrática, é possível que se construa esse espaço de formação continuada em conjunto a uma variedade de profissionais, não apenas educadoras(es) sociais, ampliando o potencial de criação de caminhos subjetivos alternativos à subjetividade social dominante.

Referências

AVOGLIA, H.R.C.; SILVA, A.M.; MATTOS, P.M. Educador social: imagem e relações com crianças em situação de Acolhimento Institucional. *Revista mal estar e subjetividade*, Fortaleza, vol 12, n 1-2, p 265-292, mar/jun 2012.

BARRIOS DÍAZ, D.A. *Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009*. Dispõe sobre a Tipificação dos Serviços Socioassistenciais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Assistência Social, 2009.

BRAVIN, R. A prática do educador social de rua com crianças e adolescentes em situação de rua. *Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Prog. Pós-Grad. Educ.*, Vitória-ES, v. 20, n. 2, jul./dez. 2014.

CARIDE, J. A. *Las fronteras de la Pedagogia Social: perspectivas científica e histórica*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

COSTA, R.P.; ALAPANIAN, S. O trabalho do educador social na socioeducação. In. VI JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O DESENVOLVIMENTO DA CRISE CAPITALISTA E A ATUALIZAÇÃO DAS LUTAS CONTRA A EXPLORAÇÃO, A DOMINAÇÃO E A HUMILHAÇÃO, 1, 2013. Cidade Universitária da UFMA. *Anais*. São Luiz do Maranhão: UFMA, 2013.

DIAS, S.P. *Educadores e Educadoras Sociais de Porto Alegre em busca de reconhecimento*. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DEL POZO SERRANO, F.J. Pedagogía Social en Colombia: entre la experiencia de la educación popular y el reto de la investigación-acción en la profesionalización socioeducativa de un país en posconflicto. *Ensino & Pesquisa*, v. 15, nº 2, p. 97-116, jul. 2017.

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1644/pdf/5>

GALLERT, A.Z. *A constituição subjetiva do professor enquanto sujeito da sua ação*. 2016. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. Advances in subjectivity from a cultural-historical perspective: Unfoldings and consequences for cultural studies today. In: FLEER, Marilyn; GONZÁLEZ REY, Fernando; VERESOV, Nikolai (Eds.). *Perezhivanie, Emotions and Subjectivity: Advancing Vygotsky's Legacy*. Singapore: Springer, 2017. p. 230-267.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Thomson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNZ MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Glossário. Brasília: INEP, 2006. v. 2.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. p. 1-25.

MORALES, M. El educador social: entre la profesión y la contingencia. In: CAMORS, J. et al. *Pedagogia social e educação social: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil e Uruguai*. Montevideu: Mastergraf SRL, 2016. p. 55-70.

OLIVEIRA, L.S. Constituição subjetiva de professores: caminhos alternativos para a formação continuada. Curitiba: CRV, 2016.

OLIVEIRA, L.S.; TACCA, M.C.V.R. Subjetividade, docência e ação formativa: o valor heurístico de uma nova base teórica. In: TACCA, M.C.V.R. (org). *Ação formativa docente e práticas pedagógicas na escola*. Campinas: Alínea, 2016.

PÉREZ SERRANO, G. *Pedagogía Social – Educación Social: construcción científica e intervención práctica*. Bogotá: Ediciones de la U, 2015.

PETRUS, A. (Coord.). *Pedagogía Social*. Barcelona: Editorial Ariel, 1997.

RIBAS MACHADO, E. R. *O desenvolvimento da pedagogia social sob a perspectiva comparada: o estágio atual no Brasil e Espanha*. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ROCHA, J. S. *O aprender como produção humana: os sentidos subjetivos produzidos acerca da aprendizagem por adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. 2016. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

ROCHA, J.S.; BAUM, V.D.; ROZEK, M. O fazer e a formação do educador social: articulando as percepções e as necessidades do profissional. In:

INTERNATIONAL CONFERENCE OF RESEARCH IN EDUCATION, 1, (18-19). Porto. Anais... Porto: Escola Superior de Educação - Politécnico do Porto, Portugal, 2017.

ROCHA, J.S.; LEMOS, M.S.; ALVES, T.P. *Aprendizagem: como educadora e educador social, o que é fundamental saber sobre o tema?* In. MONTEIRO, S.A.S. Filosofia, política, educação, direito e sociedade. V. 6. Ponta Grossa/PR: Editora Atena, 2019. p. 295-306.

ROMANS, M.; PETRUS, A.; TRILLA, J. *Profissão Educador Social*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, S.C. *Trajetórias de formação e práticas de educadores sociais nos Centros Pop da grande Vitória/ES*. 2018. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

SOUZA, T.Y. *Processo de desenvolvimento de educadores sociais do sistema de medidas socioeducativas: indicadores de formação*. 2012. 222 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

UCAR, X. *Pedagogía de la elección*. Barcelona: UOC, 2016.

VANGRELINO, A.C.S. *Processo de Formação de Educadores Sociais na Área da Infância e Juventude*. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

Recebido em março de 2019

Aprovado em agosto de 2019

Processos de desenvolvimento da subjetividade: alternativas teóricas na compreensão das dificuldades de aprendizagem

*Subjectivity development processes: theoretical alternatives in
understanding learning difficulties*

*Andressa Martins do Carmo de Oliveira*¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo explicar processos de desenvolvimento da subjetividade, a partir do movimento configuracional subjetivo em uma criança em sala de aula, considerando os processos que levaram à emergência de uma configuração subjetiva geradora do desenvolvimento subjetivo que, entre outras coisas, facilitou a aprendizagem. Para tanto, é apresentado um estudo de caso de um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Brasília. O referencial teórico utilizado é o da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, juntamente com seu norte epistemológico e metodológico, constituído, respectivamente, pela Epistemologia Qualitativa e pelo método construtivo-interpretativo. Foram utilizados, como principais instrumentos, as dinâmicas conversacionais e as sessões interativas diversas, que geraram um espaço dialógico, relacional e subjetivo, com o intuito de acompanhar a expressão singular e diferenciada da criança em sala de aula. A configuração subjetiva do desenvolvimento que foi sendo gerada no curso da pesquisa permitiu compreender os diferentes posicionamentos do participante, que passou a ser ativo, que conquistou espaço na sala de aula e que se engajou nas atividades propostas, com significativo avanço em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Os resultados apontaram para um novo olhar em relação às dificuldades da

ABSTRACT

This paper has as its objective to explain subjective development processes, from the configurational subjective movement in a child in classroom, considering the processes that has led to the emergence of a subjective configuration that became source of subjective development, which among other things, facilitated learning. For this purpose, a study case of a student in the 1st year of elementary school in Brasília is presented. The theoretical position on which the research was based was the Theory of Subjectivity, from a cultural-historical standpoint, together with its epistemological and methodological proposition, Qualitative Epistemology and the constructive-interpretative method. The main tools used were conversational dynamics and diverse interactive sessions, which resulted in a dialogical, relational and subjective space, with the aim of following the unique expression of the child in classroom. The subjective configuration of development that began to take place in the course of the research, allowed to understand many of the participant's positions, which became active, conquered space in classroom and engaged in the proposed activities, leading to significant advancements in relation to learning of reading and writing. The results pointed to a new perspective with regard to learning difficulties, while simultaneously combining unique life histories, conception, experiences and forms of sociability as aspects to be considered from a complex optic, beside

¹ Psicóloga, Mestra em Educação, Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. E-mail: andmartins18@hotmail.com

aprendizagem, articulando simultaneamente as trajetórias únicas de vida, concepções, experiências e formas de sociabilidade como aspectos a serem considerados desde uma perspectiva complexa, para além das concepções estreitas, universalistas e deterministas sobre a criança e o seu desenvolvimento na escola. Fala-se, assim, em situar o processo de desenvolvimento dentro da trama de vida do aluno, e não fora dela.

Palavras-chave: Desenvolvimento da subjetividade. Dificuldades de aprendizagem. Sala de aula.

narrow, universal and deterministic concepts regarding the child and his/her school development. Therefore, it refers to situate the development process within the student's everyday life, and not apart from it.

Keywords: Subjectivity development. Learning difficulties. Classroom.

Introdução

A discussão deste artigo parte de uma pesquisa realizada em uma escola pública do Distrito Federal, na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, com a participação de uma criança com sete anos de idade que experimentava desafios em seus relacionamentos interpessoais, isolamento em sala de aula e dificuldades na aprendizagem escolar.

A proposta da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, foi utilizada como base teórica da pesquisa (GONZÁLEZ REY, 1997, 2002, 2017, 2018), juntamente com o seu aporte epistemológico e metodológico, constituído pela Epistemologia Qualitativa e pelo método construtivo-interpretativo. O objetivo central da pesquisa foi compreender como as configurações subjetivas de relações estreitas com o outro constituem-se relações basilares para a emergência de uma configuração subjetiva do desenvolvimento mobilizador da aprendizagem (OLIVEIRA, 2017). Para avançar nesse objetivo, a partir da imersão da pesquisadora no cenário da pesquisa, foram estudados processos de desenvolvimento subjetivo tendo em consideração a concretização de relações dialógico-subjetivas estabelecidas no decorrer da pesquisa.

Nesse processo do estudo do desenvolvimento da subjetividade, diversas conquistas em relação às dificuldades enfrentadas na escola, sobretudo no que se refere à aprendizagem, foram acontecendo no curso da pesquisa,

compreendidas pela análise do modo como o participante passou a ter novos posicionamentos frente aos momentos antes desafiadores para ele. No entanto, diversamente dos objetivos que norteiam as práticas escolares, os processos que caracterizam essas mudanças e que levaram, inclusive, aos avanços na aprendizagem escolar, constituíram momentos qualitativos de rupturas no desenvolvimento. Tais momentos extrapolam qualquer relação exclusiva com processos de ordem intelectual cognitiva que, por sua vez, frequentemente é tido como o único caminho para a aprendizagem escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

Diferentemente, a compreensão dessas mudanças partiu do movimento de um sistema subjetivo que emerge das formas da criança sentir o seu mundo de relações dentro e fora da escola. Este sentir está sempre acompanhado por uma história de vida que surge em uma dimensão sintetizada na produção subjetiva no curso da ação, de modo que nenhum aspecto do comportamento se relacionará de modo imediato e direto a algo exclusivamente do contexto em que a criança está inserida.

Deste modo, avançar em um estudo mais abrangente da criança que se desenvolve, em que são abarcadas a processualidade e a singularidade dos fenômenos humanos, torna-se viável ao compreender que diferentes crianças, em sua singularidade, representam mundos distintos. Estes mundos são gerados por um processo subjetivo diante das mais diversas esferas de suas vidas, e que marcam as suas produções subjetivas frente ao momento atual de seu desenvolvimento na escola.

É desde esse prisma que o entendimento das dificuldades e os alcances em relação à aprendizagem deixam de estar associado a aspectos meramente cognitivos, lógicos e intelectuais, e passam a englobar a realidade multifacetada da vida da criança nos diferentes espaços em que ela atua, levando em consideração o modo como ela configura subjetivamente a sua própria realidade.

O estudo do desenvolvimento da subjetividade em sala de aula

A motivação por estudar processos de desenvolvimento subjetivo em sala de aula, em que se abarca a discussão sobre a educação escolar, está em estreita associação com a premissa de que muitos dos saberes revelados nos diferentes postulados das teorias do desenvolvimento contribuíam com elementos para pensar organizações e práticas didáticas para com as crianças, principalmente no espaço escolar (BLOCH, 1992; DE OLIVEIRA ALMEIDA; CUNHA, 2003; SAVIANI, 2011).

Faz-se pertinente, portanto, a reflexão relacionada aos possíveis desdobramentos que as teorias tradicionais sobre o desenvolvimento psicológico exerceram e exercem no campo da Educação, sobretudo no que se refere à necessidade de padronização do modo de conceber os processos educativos escolares para que haja um tipo de desenvolvimento por etapas (anos escolares), por exemplo. Alcances relacionados ao desenvolvimento do intelecto em cada ano letivo ainda são altamente visados pela escola.

Com certa frequência, concepções acerca da aprendizagem escolar voltam-se para a compreensão do desenvolvimento cognitivo como única possibilidade para o desenvolvimento intelectual, o que tem sido criticado nas discussões desenvolvidas pela Teoria da Subjetividade (GONZÁLEZ REY, 1995, 2004, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). A partir de concepções hegemônicas, estratégias institucionais orientadas para aprendizagem e desenvolvimento em sala de aula tendem a assumir, como eixo norteador, o desenvolvimento do intelecto. Nele, são enfatizados unilateralmente processos de aprendizagem assimilativa, a partir da transmissão automatizada e subsequente repetição do conteúdo das disciplinas.

Como pontuam González Rey, Mitjás Martínez e Bezerra (2016, p. 261) “a escola tradicionalmente tem se orientado a valorizar a aprendizagem dos alunos através da reprodução de informações e não pela qualidade que caracteriza o uso do aprendido por eles”. Portanto, é possível refletir acerca de

um reducionismo cognitivista, que termina por homogeneizar as práticas escolares e por criar lacunas para a compreensão singularizada da criança (GONZÁLEZ REY, 2004, 2012). O descaso com a singularidade tem, historicamente, marcado diversas produções teóricas relacionadas à aprendizagem, ao espaço escolar e ao desenvolvimento em crianças. O entendimento do protagonismo que a criança pode exercer foi pouco ou quase nada enfatizado, desconsiderando, simultaneamente, o sujeito que aprende (GONZÁLEZ REY, 2008), o espaço social em que ele se desenvolve e a escola como espaço de relacionamento e de desenvolvimento (OLIVEIRA; GONZÁLEZ REY, 2019).

Por sua vez, as dificuldades na aprendizagem escolar tendem a ser atribuídas aos processos de desenvolvimento intelectual-cognitivo do aluno, resumindo a complexidade do problema a simples processos de desenvolvimento lógico ou da internalização/memorização do conteúdo, por exemplo. É ignorada a multiplicidade de elementos envolvidos no processo do aprender, acima de todos os processos subjetivos implicados na aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2012; ROSSATO, 2009; ROSSATO; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2011).

Frente à ausência de transformações significativas ao longo de muitos anos, é possível pensar que as produções teóricas na Educação e na Psicologia sobre esse tema tendem a seguir ignorando o estudo de uma discussão mais aprofundada, que inclua a dimensão ontológica e epistemológica na produção do conhecimento (GONZÁLEZ REY, 1995, 2005). Ao ter em conta tão-somente a esfera psíquica daquilo que emerge enquanto desafio na aprendizagem e no desenvolvimento em sala, considera-se que a criança apenas reage emocionalmente aos estímulos externos, sem qualquer abertura à possibilidade de produção própria nesse processo, respondendo-os por meio de suas ações no curso de suas experiências.

Entretanto, a criança está inserida em um meio cultural, dentro do qual os processos simbólicos e emocionais tornam-se uma nova unidade qualitativa, que define ontologicamente a subjetividade: os sentidos subjetivos (GONZÁLEZ REY, 1995, 2004, 2012; MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ

REY, 2017). É a partir desta compreensão que contribuições da Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural-histórica, (GONZÁLEZ REY, 2002, 2005, 2017), favorecem avanços na compreensão dos fenômenos que emergem em sala de aula, reconhecendo-os para além da ideia de um psiquismo, por abarcar outro nível no estudo dos fenômenos: a subjetividade humana, culturalmente e historicamente situada.

É neste sentido que o foco na compreensão da criança que se desenvolve, a partir de uma alternativa teórica que compreende a complexidade e a singularidade da criança em desenvolvimento, possibilita avançar em diferenciações significativas em relação às teorias centradas em aspectos universais na compreensão do desenvolvimento infantil. A subjetividade representa uma especificidade qualitativa de um novo registro ontológico na organização das experiências humanas, que não se resume exclusivamente aos processos do psiquismo humano, amplamente estudados por diferentes teorias do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004).

Tendo em consideração o exposto nesta seção, uma vez que algumas das lacunas em relação à consideração daquilo que a criança sente e traz da sua vida para a sala de aula tomaram formas concretas, em parte, pela falta de teorias que assim favorecessem, nesta pesquisa, a sala de aula foi o cenário escolhido para produzir inteligibilidade sobre o desenvolvimento subjetivo. Com isto, a intenção foi avançar em relação às fragmentações que marcam diversos estudos sobre o tema no referido espaço, ao promover inteligibilidades que extrapolam noções arraigadas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem escolares.

Os conceitos da perspectiva teórica elegida, como subjetividade (individual e social), sentidos subjetivos, configurações subjetivas, agente e sujeito são apresentados na próxima seção em que, concomitantemente, são discutidas suas contribuições em relação a como possibilitaram gerar visibilidade teórica no âmbito dessa discussão.

A teoria da subjetividade no estudo do desenvolvimento em sala de aula: caminhos para o aprender escolar

A subjetividade, como concebida por González Rey (2002, 2015, 2017, 2018), favorece reconhecer, nas produções do saber, o valor da cultura, da história e da interação recursiva, dinâmica e complexa entre os processos singulares e sociais no curso das experiências do indivíduo. Assim, essa perspectiva permite explicar a forma como a diversidade de processos sociais aparecem em uma unidade nos diferentes comportamentos e funções das crianças, viabilizando a compreensão de processos complexos envolvidos no desafio do aprender, por exemplo.

A subjetividade é um sistema de criação/produção que não se reduz aos processos de assimilação e de adaptação, processos estes que, frequentemente, são enfatizados nas perspectivas teóricas que produzem conhecimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem escolar. Por assim dizer, a subjetividade é um sistema qualitativamente distinto da psique, tanto por ser representativa da unidade simbólico-emocional como, conseqüentemente, por possibilitar estudar outra dimensão na organização dos múltiplos fenômenos culturais, sem conferir tal organização a qualquer função isolada, ou atribuir qualquer tipo de determinismo externo ou intrapsíquico (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017). Igualmente, o que a diferencia do psíquico é a superação às características semelhantes entre o homem e animal, que vem sendo, desde o princípio da história da psicologia, a forma como o desenvolvimento humano foi investigado (GONZÁLEZ REY, 2004).

Essa perspectiva alternativa em relação ao modo de pensar o desenvolvimento humano, e aqui o foco é na criança, vem justamente constituir visibilidade sobre o caráter gerador da subjetividade no curso das interações humanas, a partir do qual novas produções subjetivas emergem frente às experiências vividas nos espaços em que a criança atua. Ela não se esgota de maneira simplista a um dado aspecto externo, provindo de uma relação momentânea.

Contra-pondo-se ao estudo fragmentado dos fenômenos humanos, ao definir subjetividade, González Rey (2002) utiliza-se de duas categorias: a subjetividade individual e a social. Ambas trazem uma contribuição heurística para estudar essa temática, por assinalarem a história singular da criança no seu processo escolar. Em outras palavras, geram visibilidade teórica relacionada à maneira singularizada com que suas experiências sociais e culturais emergem subjetivamente no momento do aprender, por exemplo (GONZÁLEZ REY, 2002).

A subjetividade, sendo concebida enquanto fenômeno social e individual, não é estudada de maneira unilateral, mas considera os processos envolvidos no social, como instituições, no caso deste estudo, as escolas, e como são configurados por sentidos subjetivos da subjetividade individual que, por sua vez, trazem outras produções subjetivas sociais (GONZÁLEZ REY, 2002). Explicando de outra maneira, a subjetividade social não é mais que “um sistema integrado de configurações subjetivas (grupais e individuais) que se articulam nos diferentes níveis da vida social” (GONZÁLEZ REY, 1997, p. 133).

Esta compreensão da subjetividade integra processo e organização na relação entre sentidos subjetivos e configurações subjetivas, através das quais indivíduos e grupos vivenciam suas diferentes atividades e relações (GONZÁLEZ REY, 2018). Esses dois conceitos relacionam-se como dois momentos dos processos de subjetivação, sem que um seja base do outro. Além disto, não se definem a priori, mas são construídos no curso da pesquisa.

Sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocional e representam uma nova definição ontológica para compreender os processos humanos, no caso deste trabalho, relacionados à aprendizagem escolar e ao desenvolvimento subjetivo em sala de aula. Assim, expressam subjetivamente as experiências que a criança viveu e vive, considerando o seu sentir frente a elas, uma vez que passado, presente e futuro aparecem na unidade qualitativa dos sentidos subjetivos que se configuram no presente, no curso da ação (MITJÁNS MARTÍNEZ; GONZÁLEZ REY, 2017).

A essencialidade da compreensão desse processo ao presente estudo relaciona-se ao caráter gerador das emoções no curso da criança em desenvolvimento. As emoções foram muitas vezes negligenciadas no estudo do tema, principalmente diante da prevalência de aproximações empíricas e estritamente racionalistas e, por vezes, por sua redução a algumas funções, como linguagem ou cognição, tendo sido, assim, ignoradas em seu sentido mais amplo e complexo (GONZÁLEZ REY, 2012).

Frente ao exposto, é pertinente a reflexão de que a proposta da categoria sentidos subjetivos se distancia do sentido compreendido por outras vertentes da Psicologia, muitas vezes associados aos processos da linguagem, ou da consciência, cognição, e sua ocorrência linear no comportamento da criança. Sentidos subjetivos emergem nas experiências humanas, podendo se tornar fontes formadoras de novas configurações subjetivas. Por sua vez, configurações subjetivas constituem sistemas subjetivos que congregam sentidos subjetivos que emergem frente às experiências mais significativas e constantes no mundo de relações da criança, e que vão se transformando processualmente em configurações subjetivas (GONZÁLEZ REY, 2002, 2018).

As configurações subjetivas em movimento formam o próprio processo de desenvolvimento, que está em estreita associação à sua abrangência e continuidade de sua capacidade de mobilização (GONZÁLEZ REY et al., 2017). Este processo favorece o entendimento de que a qualquer dado momento, a depender dos sentidos subjetivos gerados, é possível que sejam criadas trajetórias subjetivas alternativas às atuais, por exemplo, ante às dificuldades de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2004; ROSSATO, 2009). Essa é uma das principais contribuições deste conceito para este estudo, pois possibilita avançar em relação à ideia de um desenvolvimento pautado por um progresso permanente, ou de tempo cronológico, promovendo, por outro lado, a noção de possibilidades frente às aparentes limitações.

Assim, no estudo do desenvolvimento subjetivo em crianças e a articulação aos processos de aprendizagem escolar, concebe-se a existência de fontes complexas de configurações subjetivas que estão em constante movimento, diante dos diferentes momentos das experiências das crianças na

escola e fora dela (ROSSATO, 2009; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ; BEZERRA, 2016). Nesse sentido, o modo de agir da criança frente ao aprender não estará linearmente relacionado a aspectos do momento e contexto em questão. Esta complexidade pode ser compreendida pelo seguinte exemplo. Uma criança que tem uma relação afetuosa com a professora em sala de aula, mas a configuração subjetiva da relação com sua melhor amiga neste mesmo espaço é fonte de sentidos subjetivos associados à competição, inferioridade, ciúmes e insegurança; o afeto autêntico oferecido pela professora pode não ser sentido da mesma forma pela criança. É preciso ter em conta uma produção emergente dos sentidos subjetivos associados à inferioridade, que se relacionam a essa amiga, que compartilha a mesma atenção da professora.

Mediante as colocações levantadas acerca de ambos os conceitos, sentidos subjetivos e configurações subjetivas, é possível compreender que as produções subjetivas frente às situações vividas não poderão ser estudadas nas manifestações dos comportamentos concretos diante de determinada situação, nem pelas expressões intencionais das crianças. Ademais, ao enfatizar o caráter menos mutável das configurações subjetivas, é coerente a reflexão de que não se alterarão repentinamente, ou por um dado elemento qualquer. No entanto, tampouco são estáticas.

O movimento configuracional da subjetividade ocorre na produção de novos sentidos subjetivos, que passam a ser gerados pela configuração subjetiva da ação que, por sua vez, integram outros em um novo momento da formação de uma configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2004; ROSSATO, 2009; AMARAL, 2011; GONZÁLEZ REY et al., 2017). Fala-se, assim, em um tipo de desenvolvimento, que foi o foco da presente pesquisa, denominado “desenvolvimento subjetivo”. Ele é um processo ininterrupto (por estar em movimento, não ser estático), que se desdobra em recursos subjetivos, que poderão oferecer ferramentas subjetivas ao modo de viver as inúmeras possibilidades situacionais que emergem no curso da vida (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b).

No que se refere às relações da criança e sua inclusão nesta discussão, uma vez que sentidos subjetivos expressam indiretamente as experiências que fizeram e que são parte da vida da criança, faz-se relevante referenciar o seu sistema de relações mais próximas, enquanto parte central desse processo. Isto, principalmente em relação àquilo que suscitam subjetivamente à criança, no curso de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004; TACCA, 2006; TACCA; GONZÁLEZ REY, 2008).

Por último, as categorias de agente e de sujeito, nesta abordagem, relacionam-se às pessoas e grupos sociais, que apresentam capacidade para se posicionar e, com isto, vir a abrir caminhos alternativos, processos estes que estão para além do controle consciente de suas ações. Em relação ao agente, González Rey e Mitjans Martínez (2017a, p. 73) explicam: “o agente, à diferença do sujeito, seria o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso”.

No que se refere à categoria sujeito, ela possibilita uma visualização teórica de grupos e indivíduos que geram caminhos próprios de produção subjetiva, que transcendem, por sua vez, determinada experiência normativa. Nesse processo, assume-se a rédea da experiência, da trajetória, engajando-se e posicionando-se ativamente e criativamente no curso da experiência (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a). Ressalta-se, ademais, que esse caráter ativo não somente se refere à atuação frente a uma experiência, mas em relação a processos reflexivos que a acompanham. Igualmente, a expressão desse engajamento não necessariamente irá se expressar na ação.

A abertura a posicionamentos ativos, a depender da produção de sentidos subjetivos, poderá estar em estreita associação ao processo de desenvolvimento subjetivo. Isto porque a emergência do sujeito ocorre através de sentidos subjetivos, que pressupõem um posicionamento alternativo diante de situações desafiadoras, sendo capaz de gerar novos caminhos de produção subjetiva. Contudo, não acontece sem a emergência de recursos subjetivos

frente à experiência (GONZÁLEZ REY, 2002, 2004; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017b; GOULART, 2017).

Por fim, para a presente discussão, os conceitos apresentados geram inteligibilidade sobre a complexa trama que integra os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir da consideração de diversos fatores que perpassam os posicionamentos das crianças, que se estendem para além do momento. Igualmente, favorecem uma compreensão mais ampla em relação ao modo como a criança se posiciona frente às suas experiências na escola. Assumir esta compreensão requer considerar que existem diferentes processos de desenvolvimento. Eles caracterizam momentos qualitativos de rupturas, mas extrapolam qualquer relação exclusiva com processos de ordem cognitivo-intelectual em resposta a aspectos externos e que, quase sempre, são negligenciadas ou pouco explorados. Diferentemente, propõe-se que existe toda uma produção subjetiva em que diferentes sentidos subjetivos emergem a partir do sentir frente a uma história de vida. Isto não permite falar em operações puramente lógicas como propulsoras do desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2008).

Processos epistemológicos e metodológicos

A Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (1997, 2005; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017a), na qual se apoia a metodologia construtivo-interpretativa, norteou os procedimentos metodológicos desta pesquisa. Os fundamentos epistemológicos que a sustentam são: o caráter construtivo-interpretativo do conhecimento, que defende que o conhecimento é uma produção e não uma apropriação linear da realidade; a centralidade do diálogo no processo da pesquisa, que ressalta o caráter comunicacional-dialógico dos processos subjetivos; bem como a legitimação do singular na produção do saber.

O processo construtivo-interpretativo é desenvolvido ao longo da pesquisa e leva à elaboração do modelo teórico, que vai sendo constituído por

elementos que emergem das expressões e posicionamentos do participante, sobre os quais o pesquisador constrói indicadores sobre os sentidos subjetivos que podem estar se configurando no processo estudado. O indicador é o elemento mais hipotético e simples nesse processo de construção teórica. É da relação entre eles e as ideias do pesquisador que as hipóteses norteadoras da pesquisa vão sendo produzidas e suscitando inteligibilidade sobre o fenômeno estudado (GONZÁLEZ REY, 2005).

Algo de suma relevância a destacar, em relação a esta aproximação e que favoreceu ainda mais esta pesquisa é a proposta heurística da inseparabilidade entre prática profissional e pesquisa científica (GONZÁLEZ REY, 1997, 2005). Ao ter em conta o caráter dialógico de ambas, podem vir a tornar-se facilitadoras de um processo de mobilização subjetiva aos envolvidos na pesquisa, ou seja, podem promover o desenvolvimento subjetivo. Segundo González Rey (2018), isso é o que define a ética desta proposta epistemológico-metodológica.

A pesquisa aqui apresentada foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. O participante Francisco (nome fictício), com sete anos de idade à época, foi escolhido considerando os desafios que enfrentava em seus processos de socialização, integração em sala de aula e na aprendizagem do conteúdo.

Os principais instrumentos utilizados foram: 1. Dinâmica conversacional: processo de diálogo utilizado em grande parte da pesquisa, em que se prioriza o que é relevante para a criança. O intuito é o de constituir uma relação em que haja imersão emocional, visando o alcance de expressões carregadas de produções subjetivas; 2. Participação no cotidiano da escola: observações e interações semanais, de modo a promover um acompanhamento mais próximo da realidade estudada, visando compreender como a criança sente e se posiciona frente às relações neste espaço; 3. Acompanhamento individual nas tarefas em sala: momento essencial para criação de vínculo afetivo com a criança, bem como para estabelecer um contato dialógico que vai gerando espaços para novas conversações.

As relações dialógico-subjetivas como caminho para o desenvolvimento subjetivo e o aprender escolar: o caso Francisco

Contextualização do caso

Francisco é uma criança alegre e carinhosa. Reside em um bairro muito distante da escola. O trajeto casa-escola-casa é realizado diariamente por meio de dois ônibus com a mãe e leva aproximadamente duas horas. No início da pesquisa, Francisco demonstrava recorrente inquietação dentro e fora da sala de aula. Agitado, costumava circular entre as fileiras durante as atividades, mas muito centrado em si mesmo. Isolava-se com frequência e pouco lhe interessava o que era proposto no cotidiano da turma. Tudo o que estava bem distante desse cotidiano parecia atrair mais a sua atenção.

Sempre muito sorridente, Francisco, que parecia tão alegre em seu mundo de imaginação e inocência, era invariavelmente tido como uma criança problema. Seu jeitinho peculiar era fonte de constantes advertências por parte dos membros da escola: “Francisco, fica na fila, vira para frente!” (Professora de outra turma), “Francisco, volta para o seu lugar!” (Diretora da escola). Esse mesmo modo de fazer referência à criança também caracterizava a relação entre ele e a Professora da turma, Clara, que demonstrava ausência de perspectivas em relação ao seu desenvolvimento no que tange aos processos de aprendizagem escolar, comportamento e de socialização. Ele era tido como uma criança com muitas dificuldades, “apesar de não possuir laudo” (Professora Clara) – conforme comentava algumas vezes a Professora em diálogo com a pesquisadora.

O modo recursivo de fazer alusão ao aluno terminava por nortear a relação que Clara estabelecia com ele, relação que estava marcada, portanto, por uma concepção inflexível, por um olhar restrito, repetitivo e pouco reflexivo. Igualmente, norteadas por essas concepções e olhares, Clara somente buscava trabalhar objetivamente dificuldades de realização das atividades escolares de Francisco, sem nenhuma aproximação ao seu mundo, ou sem

sequer propor outros recursos de comunicação com ele. A relação entre ambos resultava em diversas tentativas fracassadas de intervenção pedagógica.

Esse conjunto de observações iniciais, relacionadas ao constante distanciamento da escola e da Professora na forma de conceber e interagir com esse aluno, somado à preferência de Francisco pelo isolamento nos momentos das atividades escolares e as dificuldades de aprendizagem que apresentava, parecia se relacionar, em parte, pela qualidade das relações construídas naquele espaço.

Nas primeiras semanas da pesquisa, Francisco apenas fazia contato visual com a pesquisadora sem aproximar-se. No entanto, era atencioso e carismático quando convidado por ela a dialogar. Com o passar do primeiro mês, ele parecia se interessar mais pela sua presença, passando a sentar-se ao lado dela com frequência e a querer conversar sobre assuntos diversos do seu mundo de imaginação. Da mesma forma, a pesquisadora foi se aproximando e interagindo com ele mais vezes.

Análise e construção da informação

Considerando esta breve introdução, algo que a pesquisadora refletia, portanto, era que a qualidade das relações estabelecidas entre Francisco e os demais membros da escola revelava uma fragilidade dialógico-emocional, que unida à ausência de uma integração social relacional do aluno no contexto da escola, pareciam repercutir de alguma forma nos processos que envolviam a sua dificuldade no aprender escolar. Nesse sentido, a pesquisadora buscou, em um primeiro momento, concretizar uma relação afetuosa e dialógica com Francisco naquele espaço, com o intuito de explorar possíveis processos de desenvolvimento subjetivo do participante que poderiam emergir no curso dessa relação e vir a se desdobrar em processos que levariam à aprendizagem.

Nos diálogos iniciais, enquanto a pesquisadora acompanhava-o na execução das tarefas em sala de aula, o tema central trazido espontaneamente por Francisco era o percurso que ele realizava diariamente com mãe até a escola, em relação ao qual expressou diversos elementos que cativavam a sua

atenção. Alguns trechos, que emergiam durante as dinâmicas conversacionais, podem exemplificar a centralidade desse percurso em suas expressões: “Tem um ar gelado no ônibus que quando sopro sai o ar quente e sai fumaça!”; “No ônibus tem uma porta que empurra com muita força”; “O barulho do motor dói as orelhas”; “Mamãe deixa eu descansar no ônibus”; “O ônibus me deixa cansado, balança” (Francisco). A ênfase desse trajeto em seus relatos se fazia presente inclusive quando ele revelava as suas expectativas em relação às atividades da escola: “Eu vou ao zoológico na sexta, vou em um ônibus, vou observar o farol de piscar, o motor, as cadeiras confortáveis, ah, e tem também a fumaça, o óleo, vou anotar tudo”; “Vi dois ônibus iguais quando estava indo para o passeio do clube ontem” (Francisco).

Nestes trechos de informação, percebe-se que Francisco atribui reiteradamente o meio de transporte, que era o mesmo de seu deslocamento casa-escola-casa, em um lugar central na organização de sua fala, sobretudo quando fazia referência aos momentos de atividade da escola em que ele estava emocionalmente implicado. Isto levou a pesquisadora a refletir que esse percurso poderia estar em intrínseca relação ao seu sentir frente às experiências escolares, sendo possivelmente um elemento portador de sentidos subjetivos predominantes em suas expressões no espaço escolar.

Uma vez observada essa centralidade e notando que ninguém na escola parecia se atentar a isso, nem mesmo a Professora da turma, a pesquisadora refletiu que, de alguma forma, deveria utilizá-lo como um dos principais recursos de prática profissional no curso da pesquisa, tanto para promover a concretização de um vínculo afetivo com Francisco, como para promover a sua participação nas atividades que pouco pareciam lhe interessar. Esta reflexão passou a subsidiar as iniciativas da pesquisadora ao longo das diferentes aproximações ao participante, visando a retomar o objetivo da pesquisa.

Uma dessas iniciativas pode ser compreendida na seguinte situação. Certa vez, ao copiar o dever de casa na agenda, as crianças reclamavam que aquela frase proposta pela Professora estava muito longa. Francisco então olhou para a pesquisadora, disse que não ia caber naquela folha, já querendo

desistir, e afirmou: “Esse trabalho me faz ficar cansado” (Francisco); ao que a pesquisadora expressou: “Vamos, Francisco, veja, agora é a letra ‘O’ de ônibus, que você adora!” (Pesquisadora). Nesses momentos, ele sorria, pegava o lápis que já havia soltado, e recomeçava a escrita.

Esse sorriso que começava a ser perceptível nas expressões de Francisco é um elemento em relação ao qual é possível construir um indicador relacionado ao começo de uma relação, de interesse e de socialização. Ou seja, iniciou-se o surgimento de interesse por parte do aluno e, simultaneamente, ele foi se socializando com a pesquisadora, o que pode sugerir, da mesma forma, que a figura da pesquisadora começava a se configurar no espaço relacional com ele.

Desse modo, gradativamente e em diversas situações, a pesquisadora visava a unir a execução de uma atividade escolar, que antes ele se recusava a fazer, a um elemento portador de sentido subjetivo naquele espaço, acompanhado de uma relação afetiva que passava a prevalecer entre eles. Esse processo poderia repercutir em um engajamento subjetivo de Francisco no momento do aprender, considerando a relação dialógico-subjetiva que estava se organizando. Um clima amistoso foi gerado entre eles e o vínculo afetivo estreitou-se ainda mais.

Alguns trechos de diálogo expressos pelo participante, que emergiram durante as dinâmicas conversacionais em diferentes momentos entre ele e a pesquisadora, podem exemplificar a forma como essa relação foi se configurando em um espaço subjetivo: “No caminho para o zoológico, que você se esqueceu, vi um ônibus amarelo e outro rosa. Você perdeu! Promete não perder mais?” (Francisco); “Foi muito legal o cinema... O ônibus foi embora sem você” (Francisco).

Do mesmo modo, Francisco passou espontaneamente, com alguma frequência, a demonstrar a importância da pesquisadora também em seus posicionamentos em sala de aula. Certo dia, ao retornar para o seu assento, a pesquisadora se deparou com o fato de que ele havia colocado o seu copo ao lado do copo dela no momento do lanche – algo que passou a prevalecer no decorrer das semanas subsequentes. Além disso, ele selecionava os seus

melhores adesivos, que expressavam afeto e amizade, para colar no caderno da pesquisadora.

As reiteradas menções que foram emergindo nas expressões verbais e nos diferentes posicionamentos de Francisco, relacionadas, por exemplo, à falta da pesquisadora em alguns dos passeios da escola, e a ênfase que ele passou a dar em relação à importância da sua presença nas atividades escolares, possibilita a construção de um indicador associado ao lugar central que a pesquisadora começava a ter em suas produções subjetivas na escola.

Esse fenômeno também fica evidente na seguinte situação, em que Francisco contou com a pesquisadora para realizar algumas atividades que antes ele rapidamente abandonava. Francisco disse, interessado: “Você vem me ajudar a fazer essa atividade? Já sei que o que vamos copiar do quadro começa com a letra P, de pato!” (Francisco).

Nesse trecho, Francisco parece iniciar o despertar de uma crença na própria capacidade, demonstrando, ainda, a prevalência do seu envolvimento com o que estava sendo proposto em sala de aula. Esse processo aparece atrelado à presença da pesquisadora, de modo que, somado ao exposto até aqui, é possível construir um indicador associado ao estreitamento da relação entre pesquisadora-participante, que foi se configurando em novas bases e transformando-se em fonte geradora de uma nova qualidade de sentidos subjetivos à Francisco, relacionados à sua força de vontade, à determinação e à perseverança em executar as atividades, que passaram a sobressair em sala.

A partir dos indicadores levantados até o momento sobre a presença da pesquisadora nesse processo de desenvolvimento do participante, torna-se possível a elaboração da hipótese parcial de que uma movimentação de sentidos subjetivos tomava forma na realização das atividades na escola ante à emergência de uma configuração subjetiva da relação entre Francisco e a pesquisadora, que passou, portanto, a ser favorecedora da produção de uma nova qualidade de sentidos subjetivos que estavam associados à segurança, à crença em si mesmo e na sua capacidade de aprender. Francisco não mais queria sair do seu assento, ou dispersar-se, passando cada vez mais a implicar-

se na própria aprendizagem. Passou ainda a acompanhar a turma e a terminar as atividades junto a eles, não mais precisando apressar-se para finalizar no horário do recreio.

Nesse sentido, é interessante notar como os posicionamentos de Francisco passaram a ser ativos e orientados ao seu engajamento em diversos processos que antes ele iniciava, mas logo se dispersava. Ademais, Francisco foi assumindo suas próprias decisões e não mais desistia ante uma possibilidade de desconhecimento do conteúdo ou fracasso. Todo esse processo fica novamente explícito na seguinte situação, em relação às tentativas, erros e acertos. Ao escrever a letra S, ele fez ao contrário e saiu quase um 2, e, sem que a pesquisadora dissesse nada, ele falou: “Ah, está errado esse. Vamos apagar” (Francisco). Ele pegou a borracha, apagou o 2 e fez nova tentativa.

Da mesma forma, ele passou a ter uma nova relação com suas responsabilidades enquanto aluno, assumindo compromissos antes irrelevantes para ele. Começou a deixar, todos os dias, o seu estojo preparado na mesa antes do início da aula. Isto era algo que, no início da pesquisa, geralmente distraía-o com facilidade e/ou levaria mais tempo para pegar na mochila, até a Professora fazer por ele ou chamar duramente a sua atenção.

Esses diferentes alcances de Francisco, que foram abrangendo outras dimensões do desenvolvimento, como tornar-se mais responsável e comprometido, estão em estreita associação à hipótese levantada. Francisco passou a gerar novos recursos subjetivos frente às diferentes dificuldades que anteriormente o distanciava de se engajar em seu próprio processo de desenvolvimento. Essas produções subjetivas, que passaram a ser produzidas no curso da pesquisa, levaram a um processo de tomada de decisão, abrindo espaço para a emergência da condição de sujeito que se desenvolve subjetivamente em sala de aula.

Esta construção, unida às demais, leva à reflexão de como os momentos relacionais com Francisco, pautados por uma qualidade dialógico-subjetiva da relação, foram se desdobrando em novos sentidos subjetivos que eram gerados mediante a relação com a pesquisadora, mas que, não obstante, não se limitava a ela. Em outras palavras, também passavam a movimentar sentidos

subjetivos de configurações subjetivas no momento da ação, transcendendo a relação, e se estendendo para diferentes ocasiões e posicionamentos na escola.

A execução ininterrupta das atividades escolares, seus comportamentos mais centrados em sala de aula, seu interesse em concluir as tarefas no mesmo espaço de tempo que os demais colegas, e o compromisso que ele foi assumindo com as suas responsabilidades enquanto aluno, reafirmavam essa nova configuração que Francisco foi desenvolvendo nas experiências escolares.

O exposto até aqui alude à possibilidade da emergência, no decorrer da pesquisa, de uma configuração subjetiva do desenvolvimento que estava em processo de organização e consolidação. Essa hipótese vai ao encontro da hipótese anteriormente levantada, de modo que se torna possível pensar que a configuração subjetiva da relação entre participante e pesquisadora chegou a um momento que constituiu uma relação basilar para a emergência de uma configuração subjetiva geradora de desenvolvimento, que levou, dentre outras coisas, à avanços na aprendizagem escolar.

Toda essa trama também fica evidente no seguinte trecho de informação, quando Francisco relatou alegremente, em um momento em que a pesquisadora entrou em sala de aula, como ele estava conseguindo avançar em seu processo de aprendizagem: “Eu já sei escrever os nomes de todos os colegas da sala, sozinho!” (Francisco).

É possível construir, a partir deste trecho de informação, que Francisco passou a assumir as rédeas do próprio desenvolvimento no contexto escolar. Sem a ajuda da pesquisadora, o aluno passou a semana inteira buscando aprender a escrever os nomes dos colegas, para que, na semana seguinte, ele pudesse relatar o resultado de seus esforços à pesquisadora. Além disso, este trecho remete ao seu constante interesse em aprender que passou a prevalecer, o que culminou em diferentes conquistas em seu processo de aprendizagem.

Tendo em vista os indicadores levantados, é possível reforçar a hipótese em curso relacionada ao processo de desenvolvimento subjetivo que Francisco experimentava no fluxo de suas atividades no contexto escolar. Esse processo pode ser compreendido pela recursividade com que emergiam diversos

elementos da sua vida relacional naquele momento e contexto e que, unidos em um processo configuracional da subjetividade, foram fontes de novos recursos subjetivos frente aos desafios cotidianos que, antes, o levavam à desistência.

Ao final do primeiro ano de pesquisa, Francisco passou a executar as atividades sem qualquer hesitação, apontando cada vez mais para o seu empenho e esforço para fazer o que era sugerido em sala de aula e para aprender o que estava sendo proposto. Neste sentido, seu processo de desenvolvimento subjetivo pode ser compreendido pelo modo como antes nada lhe interessava naquele contexto, contudo, uma vez que as execuções das atividades eram marcadas por uma qualidade dialógico-subjetiva das relações, Francisco passou a produzir uma nova qualidade de sentidos subjetivos que mobilizaram processos que envolveram o seu aprender.

No decorrer de suas ações na escola, passou a prevalecer em diferentes momentos a emergência de uma configuração subjetiva do desenvolvimento, que foi se configurando frente à relação que foi sendo consolidada entre ele e a pesquisadora. Alguns destes alcances concretos, no que se refere à superação de certas dificuldades de aprendizagem, foram observados, por exemplo, pela qualidade de suas expressões escritas e verbais em sala de aula, que saíram em poucos meses de rabiscos para a escrita de letras e palavras completas. Sobre este fato, faz-se relevante compreender como a configuração subjetiva do desenvolvimento chega a um momento em que a aprendizagem faz parte do outro, sendo processos inseparáveis. Isto se fez notório no presente caso, em que processos do aprender foram sendo desenvolvidos a partir da emergência de uma configuração subjetiva de socialização e relacionamento em processo de organização.

As construções tecidas contemplaram a trama subjetiva configuracional gerada ao longo da pesquisa, sinalizando a emergência da criança enquanto sujeito que se desenvolve subjetivamente em sala de aula e os avanços em relação às dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, como evidenciado, a inteligibilidade dos processos subjetivos associados ao desenvolvimento e o aprender em Francisco está assentada em dinâmicas singulares, que dizem respeito a uma trama concreta de vida – posicionamento teórico-

epistemológico-metodológico que supera generalizações abstratas de ordem intelectual cognitiva, presentes em muitas concepções sobre as dificuldades de aprendizagem.

Considerações finais

A partir deste estudo, em que foram consideradas as produções subjetivas do participante em sala de aula, foi possível abordar algumas reflexões em relação a como as dificuldades de aprendizagem não estão dissociadas da forma como a criança sente o seu mundo de experiências relacionais. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade utilizada neste artigo, a ênfase não está em aspectos meramente cognitivos, lógicos e intelectuais, ou em um suposto déficit desses processos na criança com dificuldades, mas nos processos subjetivos que assentam na base de uma configuração subjetiva que emerge no curso da ação.

Diante do exposto, consideram-se como aspectos essenciais na compreensão das dificuldades de aprendizagem:

- Concepções hegemônicas sobre as dificuldades de aprendizagem dificultam a percepção da pluralidade de experiências que a criança vive dentro e fora da escola e o sentir frente a elas, que emergem subjetivamente no momento do aprender;
- O entendimento das dificuldades de aprendizagem deve englobar as produções subjetivas que a criança gera nas suas experiências de vida, levando em consideração o modo como ela configura subjetivamente a sua própria realidade;
- A consolidação de uma qualidade dialógico-subjetiva da relação pode vir a permitir ao aluno novos processos subjetivos no espaço da sala de aula, favorecendo a produção de novos sentidos subjetivos frente aos momentos de tensão e desafio que venham a emergir no aprender;
- No caso estudado, a compreensão dos avanços em relação às dificuldades de aprendizagem partiu do movimento de um sistema subjetivo que emergiu nas

formas da criança sentir o seu mundo de relações no espaço escolar, extrapolando qualquer relação exclusiva com processos de ordem intelectual cognitiva, frequentemente tido como o caminho exclusivo para a aprendizagem do conteúdo.

Por fim, compreensões levantadas a partir do caso analisado envolvem reflexões em relação a novas perspectivas acerca de processos de ensino e aprendizagem em sala de aula, gerando, ainda, visibilidade às possibilidades de avanços em relação às dificuldades de aprendizagem, sem a necessidade do laudo ou da medicação. Faz-se premente repensar as práticas escolares atuais, visando a prezar pela qualidade das relações humanas e o diálogo. Destaca-se a importância de não considerar este estudo como conclusivo, entretanto concebê-lo enquanto uma contribuição ao desenvolvimento de futuras pesquisas destinadas a explorar a presente temática.

Referências

AMARAL, A.L.S.N.D. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*, 2011.

BLOCH, M.N. Critical perspectives on the historical relationship between child development and early childhood education research. *Reconceptualizing the early childhood curriculum: Beginning the dialogue*, p. 3-20, 1992.

DE OLIVEIRA ALMEIDA, A.M; CUNHA, G.G. Representações sociais do desenvolvimento humano. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 16, n. 1, p. 147-155, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Pueblo y Educación, Havana, 1995.

_____. *Epistemología cualitativa y subjetividad*. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. *Sujeto y Subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson, 2002.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning, 2004.

_____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Cengage Learning, 2005.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. 2 ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 29-44.

_____. A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília, DF: Liber, p. 21-42, 2012.

_____. *Vygotsky, subjetividade e educação*, 2015. Acesso em 01/03/2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GvhWP9_Job0

_____. The topic of subjectivity in psychology: Contradictions, paths and new alternatives. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 47, n. 4, p. 502-521, 2017.

_____. Subjectivity and discourse: Complementary topics for a critical psychology. *Culture & Psychology*, p. 1354067X18754338, 2018.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea, 2017a.

_____. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20. 2017b.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; BEZERRA, M. Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. *Puerto Rican Journal of Psychology/Revista Puertorriqueña de Psicología*, v. 27, n. 2, 2016.

GONZÁLEZ REY, F; MITJÁNS MARTÍNEZ, A; ROSSATO, M; GOULART, D.M. The relevance of the concept of subjective configuration in discussing human development. In: *Perezhivanie, emotions and subjectivity*. Springer, Singapore, 2017. p. 217-243.

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

MITJÁNS MARTINÉZ, A; GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia, educação e aprendizagem escolar*. Cortez Editora, 2017.

OLIVEIRA, A.M.D.C.D. *Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve em sala de aula*. 2017.

OLIVEIRA, A.M.D.C.D.; GONZÁLEZ REY, F. A Criança que se Desenvolve Subjetivamente em Sala de Aula: Caminhos para o aprender escolar. In: TACCA, M. C. V. R. et. al. (Orgs.). *Subjetividade, Aprendizagem e Desenvolvimento: Estudos de Caso em Foco*. Campinas: Alínea, 2019, cap. 1, p. 11-31 (no prelo).

ROSSATO, M. O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar. 2009. 257 f. 2009. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília.

ROSSATO, M; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*, p. 71-107, 2011.

SAVIANI, D. *Histórias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. ver. 1 reimpr. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

TACCA, M.C.V.R. As relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In: SCOZ, B. et al. (Org.). *Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. São Paulo: Vozes, 2006. cap. 4, p.60-85.

TACCA, M.C.V.R.; GONZÁLEZ REY, F. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 28, n. 1, p. 138-161, 2008.

Recebido em março de 2019

Aprovado em agosto de 2019

Os processos subjetivos de professores no trabalho pedagógico com alunos com altas habilidades/superdotação

The subjective processes of teachers in the pedagogical work with students with high abilities/giftedness

*Patrícia Melo do Monte*¹

*Ana Valéria Marques Fortes Lustosa*²

RESUMO

O paradigma da inclusão escolar apresenta novas exigências ao ofício de ser professor, demandando que as práticas pedagógicas sejam organizadas a fim de atender às expectativas e às necessidades de um grupo amplo de alunos, incluindo os alunos com altas habilidades/superdotação – AH/SD. Com o intuito de avançar nas discussões que tratam do trabalho pedagógico sob uma perspectiva descritiva, reducionista e instrumental, propõe-se a sua investigação a partir das relações e contradições, que caracterizam a subjetividade humana. O objetivo principal deste estudo foi ampliar as perspectivas de análise da prática pedagógica, redimensionando esse conceito ao discuti-lo a partir da subjetividade em uma dimensão complexa, e favorecer a compreensão dos processos subjetivos do professor e do espaço escolar bem como as suas expressões sobre o trabalho desenvolvido junto a alunos com AH/SD. A Teoria da Subjetividade, desenvolvida numa perspectiva cultural-histórica por González Rey, orienta este estudo, que também se apoia na Epistemologia Qualitativa e no método construtivo-interpretativo. O estudo foi realizado com uma professora que atua com alunos com AH/SD em uma escola regular, privada, em Teresina, a partir de

ABSTRACT

The school inclusion paradigm presents new demands on the craft of being a teacher, requiring that pedagogical practices be intentionally organized to meet expectations and needs of a broad group of students, including the ones who move away from regular performance, such as those with high abilities/giftedness (HA/G). Aiming to advance in the discussions that deal with pedagogical work under a descriptive, reductionist and instrumental perspective, this study proposes the investigation of pedagogical practices based on relationships and contradictions, which characterize human subjectivity. The main objective of this study was to broaden the perspectives of analysis of pedagogical practice, resizing this concept by discussing it from the subjectivity in a complex dimension, and favoring the understanding of the subjective processes of the teacher and the school space as well as their implications on the subject the work developed with students with HA/G. The Theory of Subjectivity, developed from a cultural historical perspective by González Rey, guides this study, which is also based on Qualitative Epistemology and the constructivist-interpretive method. The study was carried out with a teacher who works with students with HA/G in a regular school in Teresina, such as interviews, sentence completion and

¹ Psicóloga, Doutora em Educação. Professora do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Estadual do Piauí. Professora do Curso de Psicologia do Centro Universitário Santo Agostinho. E-mail: patriciamelo2000@gmail.com

² Psicóloga, Doutora em Psicologia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. E-mail: avfortes@gmail.com

entrevistas, completamento de frases e composição. As informações resultantes do processo construtivo-interpretativo apontam que a produção coletiva e dialógica do trabalho pedagógico viabiliza ao grupo de professores a configuração de um espaço de formação mútua; há organicidade nas ações desenvolvidas pelos professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado; há a circulação de elevadas expectativas de aprendizagem em relação aos alunos. Todos esses processos integram a rede de sentidos subjetivos que circulam na instituição, constituindo a sua subjetividade social como favorecedora de práticas pedagógicas inclusivas em relação ao aluno com AH/SD.

Palavras-chave: Teoria da Subjetividade. Trabalho pedagógico. Inclusão escolar. Altas habilidades/superdotação. Subjetividade social.

composition. Resulting information from the constructivist-interpretive process points collective and dialogical production of pedagogical work, which enables the group of teachers to configure a space of mutual formation; organic unity in the actions developed by common classroom teachers and SES (Specialized Educational Service) teachers; circulation of high learning expectations in relation to students. All these processes integrate the network of subjective meanings that circule in the institution, constituting its social subjectivity as a favoring of inclusive pedagogical practices in relation to the student with HA/G.

Keywords: Theory of Subjectivity. Pedagogical work. School inclusion. High abilities/giftedness. Social Subjectivity.

Introdução

O paradigma da inclusão escolar desafia significativamente o professor em seu fazer, realçando importantes demandas no processo de qualificação desse profissional. Diante da urgência de um sistema educacional inclusivo, grande número de educadores demonstra inquietação e perplexidade, por perceberem suas referências para o desenvolvimento desse trabalho diluídas e pouco adaptadas às exigências contemporâneas.

Sob a perspectiva da inclusão escolar, na sala de aula não mais figuram alunos padronizados, mas um grupo diverso e desigual. Considerar as idiossincrasias dos alunos requer que os docentes reestruturarem seus saberes, reposicionem-se e mudem sua prática para conhecê-las e atendê-las. Nesse contexto, os docentes buscam com ansiedade uma nova instrumentalização para lidar com esse aluno.

A escola inclusiva busca adaptar-se à multiplicidade do funcionamento humano e rompe com o paradigma positivista que legitima um padrão escolhido, prescreve padrões de ensino e de aprendizagem e engendra processos de exclusão social (GOMES; GONZÁLEZ REY, 2007). Embora se

reconheçam significativos movimentos e avanços rumo à construção de escolas inclusivas, os dispositivos legais ainda não alcançam a complexidade da realidade do sistema educacional brasileiro.

Há muitas fragilidades na política de inclusão escolar como, por exemplo, a inexistência de indicativos seguros sobre a quantificação da população que demanda atendimento em Educação Especial (Pérez, Freitas, 2014); a simplificação dos serviços de apoio, oferecendo no que se refere ao atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) “serviço tamanho único” (MENDES, CIA, TANNÚS-VALADÃO, 2015, p.34), sem considerar as especificidades dos alunos; os dissensos e as lacunas da formação de professores para atender aos alunos Público-Alvo da Educação Especial - PAEE (MORI; BRANDÃO, 2009; MENDES; CIA; CABRAL, 2015); dentre outros aspectos.

Ao se considerar a área das AH/SD, de forma específica, as dificuldades se avolumam. Na implementação das políticas públicas educacionais, de forma recorrente, a ênfase recai sobre as deficiências, ratificando a invisibilidade dos alunos com AH/SD e os processos de exclusão que eles vivenciam (PÉREZ, 2003; PÉREZ; FREITAS, 2014).

Para Guenther (2003), a Educação deve incumbir-se de evitar que o talento humano seja perdido, ou desviado, e proporcionar a estimulação e orientação necessária ao desenvolvimento sadio e apropriado do sujeito. No entanto, quando analisamos práticas pedagógicas voltadas a atender às necessidades dos alunos com AH/SD, deparamo-nos com um grande número de atividades que visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, reduzindo o aluno a esse domínio, e com poucos programas voltados para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais (CHAGAS, 2008).

Dentre as práticas pedagógicas comumente discutidas que visam à inclusão escolar da pessoa com AH/SD, estão: o enriquecimento escolar, a aceleração da aprendizagem, o acompanhamento por monitores, a participação em eventos, gincanas e amostras, programas de férias, cursos de capacitação, dentre outros (CHAGAS; FERREIRA, 2014). Tais práticas focam em processos

organizativos do ensino, destacando metodologias e instrumentos que facilitam um maior desempenho dos alunos. É importante destacar que os processos subjetivos que ocorrem nos alunos, como também nos professores, são, muitas vezes, negligenciados nessas práticas. Como reiteram Rossato, Matos, Paula (2018), a constituição da subjetividade do professor tem sido, com frequência, ignorada nos processos de formação inicial e continuada e no cotidiano escolar.

Práticas pedagógicas excessivamente tecnicistas e burocráticas despersonalizam o sujeito que as exerce e retiram de si a possibilidade de pautar-se por critérios que garantam sua legitimidade (FRANCO, 2017). Para a autora, escolas que admitem tais práticas tendem a se distanciarem do significado de formação de sujeitos como pessoas autônomas e críticas. Diante dessas inquietações, questionamos: Como a Teoria da Subjetividade pode contribuir na compreensão das práticas pedagógicas de professores de alunos com AH/SD?

Nesse estudo, buscamos, portanto, ampliar as perspectivas de análise da prática pedagógica, redimensionando esse conceito ao discuti-lo a partir da subjetividade em uma dimensão complexa, e favorecer a compreensão dos processos subjetivos do professor e do espaço escolar bem como as suas implicações sobre o trabalho desenvolvido junto a alunos com AH/SD.

Metodologia

Este estudo se pauta nos fundamentos da Epistemologia Qualitativa e no método construtivo-interpretativo.

González Rey, associando-se ao pensamento de outros autores contemporâneos, como Allport (1978), Morin (2011) e Bachelard (2006), desafia as convicções da ciência moderna. De modo subversivo, confrontam as certezas, a previsibilidade, a ordem da ciência. Entendem que a ciência não se alimenta de simplismos e constâncias. Fazer ciência implica produzir conhecimentos e essa produção ultrapassa a função de coletor de dados para, posteriormente, relacioná-los a uma teoria e escrever um relatório. Fazer ciência é atuar como

sujeito ativo e reflexivo na construção do conhecimento, e nessa elaboração, a interação com os participantes é legítima e necessária.

A Epistemologia Qualitativa surge, pois, sobre esses alicerces. González Rey, como epistemólogo, cria condições dentro de uma perspectiva científica para o estudo da subjetividade, concebida como um sistema simbólico-emocional, complexo, produzido de forma simultânea nos níveis social e individual, que integra sistemas e espaços sociais diferentes situados em dimensões espaço-temporais distantes (GONZÁLEZ REY, 2003, 2007, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017; ROSSATO, 2011). Por conseguinte, estudar a subjetividade requer que adentremos nos modos profundamente complexos de constituição do sujeito e sigamos na produção de conhecimento por caminhos que não são lineares e tampouco explícitos (Pinto; Paula, 2018).

A teoria é considerada um processo vivo, que está em constante desenvolvimento, e sua construção exige que o pesquisador ocupe um lugar de sujeito de reflexão, portanto, autor. Seu trabalho deve pautar-se, portanto, em três princípios basilares: o reconhecimento da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento; o conhecimento sobre a subjetividade como uma produção construtivo-interpretativa; e a compreensão da pesquisa como processo de comunicação dialógica (GONZÁLEZ REY, 2005, 2011; GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017).

Na Epistemologia Qualitativa, o singular alcançou *status* epistemológico, por representar "informação diferenciada que se fundamenta no caso específico que toma significado em um modelo teórico que o transcende" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 29). Nesse modo particular de investigação, ressaltamos o valor da qualidade da informação, que é produzida a partir de expressões diversas do sujeito.

A instituição escolar onde foi desenvolvido o estudo é privada e localiza-se na região central de Teresina. Foi fundada há 74 anos, oferece como níveis de ensino a Educação Infantil (creche e pré-escola), o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e tem como missão formar pessoas intelectual e eticamente

autônomas, que sejam livres para refletir, questionar, criticar e transformar a realidade em que vivem, contribuindo para que ela se torne melhor.

A escola, há uma década, destaca-se entre as dez melhores escolas do país, a partir dos indicadores de desempenho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, vinculado ao Ministério da Educação – MEC. Em relação aos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em 2015, a escola obteve o 2º lugar nacional pela média simples, 7º lugar nacional nas provas objetivas do Brasil e 2º lugar nacional na Redação (<http://portal.inep.gov.br>).

Sua estrutura física é ampla, confortável e bem higienizada. Possui aproximadamente 3000 alunos e 900 funcionários. O currículo da escola é extenso, com carga horária de sete horas diárias, e com amplitude de disciplinas, possibilitando aos alunos acesso a diversas áreas do conhecimento, em um plano teórico e experiencial. É um currículo construído com possibilidades de enriquecimento para todos os alunos, incluindo o aluno com AH/SD.

Esse estudo envolveu a principalmente a participação de uma professora de sala regular, do Ensino Fundamental – Anos Finais, que dentre os seus alunos há estudantes com diagnóstico de AH/SD, a quem chamamos de Lia, e outros 11 colaboradores (professores, coordenadoras e psicólogos). Para a seleção dos professores participantes, foram usados como critérios: além de serem professores de alunos com AH/SD, devidamente identificados, no período da realização da pesquisa, deveriam atuar como docentes na instituição há mais de 2 anos; pertencer a áreas diversas; ter interesse e disponibilidade para participar da pesquisa.

Durante a pesquisa, utilizamos instrumentos orais e escritos, mas privilegiamos os primeiros. A combinação dos instrumentos visou, sobretudo, a criação de diferentes possibilidades para que, por meio delas, os participantes pudessem refletir e se expressar. Foram utilizados os **sistemas conversacionais**, buscando a expressão espontânea e compromissada do sujeito que conversa (GONZÁLEZ REY, 2005). As conversas foram

estimuladas por meio de perguntas geradoras, com o objetivo de envolver os participantes nos temas, despertando curiosidades, necessidades e interesses. As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, com questões abertas, visando à criação de um espaço dialógico e reflexivo entre pesquisadora e participante, a partir de um roteiro organizado de acordo com os objetivos da pesquisa. A entrevista inicial foi estruturada a partir de quatro eixos: caracterização do professor entrevistado; concepções acerca das altas habilidades/superdotação e inclusão escolar; caracterização da prática docente; o trabalho pedagógico com o aluno com AH/SD.

No trânsito da pesquisa, fizemos **observação** de reuniões pedagógicas, o que foi significativo pois possibilitou a inserção junto ao grupo e a compreensão da complexidade da instituição (rotinas, do sistema avaliativo, de processos de formação continuada, de demandas mais comuns em relação aos alunos e às famílias, compreensão do papel da psicologia junto à equipe pedagógica, entre outras informações). Foram analisados **documentos**, como o Projeto Político Pedagógico da Escola, jornais eletrônicos, notícias divulgadas no *site* institucional, galeria de fotos, regulamentos de gincanas e projetos, depoimentos no *site* institucional e em *sites* locais, instrumentos valiosos na confrontação das informações e por permitir acesso ao discurso oficial da instituição em relação aos seus modos de funcionamento, que integra a subjetividade social da escola. A análise destes documentos também contribuiu para conhecermos aspectos históricos, estruturais e aspectos pedagógicos que fundamentam a ação docente na escola. Foram utilizados ainda o **completamento de frases**, com indutores curtos, preenchidos pela participante, com temas específicos relacionados aos objetivos da pesquisa, como: *No trabalho... O aluno com AH/SD... Na escola, eu... Minha família...* e indutores indiretos, como *Eu... Gostaria... Lamento...*; a **Composição** consistiu no desenvolvimento escrito de determinados temas. Nesta pesquisa, a participante compôs dois textos, que foram úteis para elaboração de indicadores sobre os seus modos de subjetivação em relação à escola e a outras dimensões de sua vida; e sobre o seu modo de perceber o aluno com AH/SD e

subjetivar a sua relação com ele. Os temas foram: *A escola em que trabalho e Como vejo o(a) meu(minha) aluno(a) com AH/SD.*

Para González Rey e Mitjáns Martínez (2017), todo o curso da pesquisa pode ser considerado processo de construção da informação, pois a informação que vai sendo relevante para o problema estudado não aparece diretamente da resposta dos participantes, nem de sua fala explícita, mas nas hipóteses que vão ganhando força, organizadas pelos indicadores que o pesquisador constrói fundamentado nas expressões dos participantes nos mais diversos momentos e contextos da pesquisa. Com a articulação dos indicadores, surgem as hipóteses, as quais não se constituem *a priori*, e tampouco devem ser levadas à experimentação; mas são consideradas vias nas quais o modelo teórico vai ganhando capacidade explicativa. O autor denominou essa forma de trabalhar a informação de lógica configuracional, por se apresentar em um jogo contínuo de indicadores em relação.

O autor, os fundamentos e a intensidade de sua obra

Pensar sobre a subjetividade hoje exige incluir as contribuições de Fernando Luís González Rey, que se dedicou de forma incansável à temática, em uma perspectiva cultural-histórica, nas últimas décadas. O autor, na elaboração de seu pensamento, apresentou um questionar-se constante, uma compreensão de diferentes perspectivas da Psicologia e uma capacidade de se comunicar com outros campos teóricos, que nos possibilitaram uma reflexão ampliada sobre o sujeito e suas relações. Inspirando-se, sobretudo, nas ideias de Vigotski, González Rey elaborou o arcabouço de sua teoria psicológica sobre a subjetividade, com o desafio de se contrapor aos modelos psicológicos dominantes.

O autor rompeu com o pensamento psicológico moderno, que abordava os fenômenos psicológicos sob um paradigma descritivo-instrumental e os concebia como tendências universais de organização do psíquico; e também concebia a subjetividade como centralizada na figura do indivíduo, ligada a um

universo privado de emoções e sentimentos. González Rey ousou pensá-la como produção cultural-histórica, representando-a como um sistema complexo e em contínuo desenvolvimento. O seu sistema teórico, conhecido como Teoria da Subjetividade, passou a representar a expressão do paradigma da complexidade na Psicologia (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005).

Seus textos carregam a vivacidade e a intensidade de sua produção. A processualidade é uma marca de sua construção teórica e evidencia-se quando González Rey de forma frequente revisitou seus escritos e os perspectivou em relação às pesquisas orientadas por ele e por grande número de pesquisadores nos campos da psicologia social, da saúde, da clínica, do desenvolvimento humano e da educação.

Na trama conceitual tecida pelo autor, os conceitos são recursos de inteligibilidade que ganham significado no campo da pesquisa ou da prática profissional. Eles não existem como construtos universais, que conduzem uma pesquisa de forma a acomodar as informações que surgem na investigação. Afirma que os "conceitos, suas relações e desdobramentos não estão dados de uma vez por todas, mas são recursos do pensamento que vão mudando e ganhando novos significados dentro das próprias tramas teóricas que se desenvolvem com fundamento neles" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.32).

Os conceitos, para o autor, são continuamente desafiados pelo campo, considerado um sistema vivo de relações, e, assim, têm a possibilidade de alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento. Exemplifica:

Como tem acontecido com todas as categorias que têm sido articuladas no corpo integral desta proposta teórica, o conceito do sujeito não abarcava, num primeiro momento, a complexidade das tramas subjetivas que o configuram e das quais o sujeito faz parte ativa; as especificidades que foram incorporadas depois no decorrer do desenvolvimento da teoria (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.66).

Dessa forma, o autor revisou conceitos e expandiu categorias, evidenciando lucidez e coerência com os pressupostos de um pensamento

científico dinâmico. Neste estudo, a proposta é investigar os processos subjetivos expressos nas práticas pedagógicas e, por isso, é necessário esclarecer o que consideramos subjetivo. Subjetivo refere-se a um tipo de processo que emerge como qualidade da cultura, sendo parte dela e produzido em diferentes espaços sociais, dentro dos quais culturas diferentes se desenvolvem de forma simultânea em um mesmo tempo histórico (GONZÁLEZ REY, 2015). O subjetivo, na concepção adotada, não deve ser reduzido a elementos ou entidades dadas e, ao mesmo tempo, não deve ser considerado sob uma visão holística como identificação integradora do todo. O subjetivo é um sistema que não corresponde à totalidade da subjetividade da pessoa nem de espaço social particular. Enquanto configuração atual de processos, o subjetivo se organiza no curso da ação e no curso da história de vida das pessoas e de seus espaços sociais, alimentando-se das múltiplas produções simbólico-emocionais resultantes de diferentes experiências dessas pessoas em tempos e contextos diferentes da vida individual e social (GONZÁLEZ REY, 2015).

Desse modo, entendemos a produção subjetiva como a expressão do que foi vivido, que integra experiências históricas e atuais do indivíduo, e organiza-se a partir de sua história de vida e de diferentes contextos sociais, sensível a múltiplos desdobramentos no curso da ação do indivíduo. E como compreender a subjetividade na perspectiva de González Rey? "Os conceitos desenvolvidos por nós para gerar a visibilidade dos processos e formas de organização da subjetividade são: sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 62).

Compreendê-la exige ultrapassar as representações estático-descritivas da subjetividade enquanto elemento intrapsíquico e secundário na compreensão dos fenômenos psíquicos. O autor se contrapôs ao caráter universal da subjetividade e evidenciou o seu caráter configuracional, constituído em dimensões sociais e temporais diversas.

Sua teoria permite compreender o homem como resultado de sua complexa realidade social sem, para isso, desmembrar a unidade do social e do individual. São considerados sistemas ontologicamente diferentes – o social e o individual -, embora capazes de integrar-se na subjetividade, ante a emergência da cultura como definidora do espaço social. Percebe-se, portanto, que diferentemente de outros sistemas psicológicos que antagonizam o social e o individual, a Teoria da Subjetividade os integra.

Os conceitos de sentido subjetivo e configuração subjetiva, presentes em seu sistema teórico, viabilizam a compreensão do social como subjetivamente configurado, o que permite transcender uma visão descritiva e compreendê-lo pelas configurações subjetivas geradas pelas pessoas e os espaços sociais em que elas vivem. Para o autor, "as consequências do social para a vida humana sempre estão atravessadas pelos processos de subjetivação das pessoas implicadas nas tramas sociais" (GONZÁLEZ REY, 2015, p. 19).

Alguns espaços sociais podem favorecer a produção de uma subjetividade social limitadora da expressão das pessoas, subordinando-as à dinâmica presente neste espaço. Por outro lado, existem aquelas pessoas ou grupos que se tornam capazes de sobrepujar espaços dominantes a partir de produções alternativas que definem uma tensão permanente entre sua produção e o socialmente estabelecido. É a partir deste movimento que emerge o sujeito.

A categoria sujeito constitui-se também de grande valor para as produções na Psicologia contemporânea. Do modo em que foi delineada pelo autor, sua relação com o social é essencialmente contraditória e recursiva. O sujeito particulariza-se dentro dos processos normativos de toda a sociedade e, desse modo, está associado ao caráter processual e à tensão que caracterizam a vida social, marcando um processo passível de mudanças permanentes e inesperadas, e não um sistema submetido a leis supraindividuais que decidem o destino da história (GONZÁLEZ REY, 2004).

O indivíduo ou grupo com capacidade de se posicionar, de gerar, com seus posicionamentos, processos que estão para além de seu controle e de sua consciência podem ser considerados sujeitos (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS

MARTÍNEZ, 2017). Ele não está preso às determinações históricas, mas age em função de suas configurações subjetivas e das características da subjetividade social, ou seja, ele responde à sua realidade subjetiva.

Podemos concluir que nem toda pessoa ou grupo se posiciona como sujeito nos espaços sociais a que pertence. Desse modo, González Rey ampliou seu sistema conceitual com a inserção do conceito de agente. Caracterizou-o como o indivíduo – ou grupo social – situado no devir dos acontecimentos no campo atual de suas experiências; uma pessoa ou grupo que toma decisões cotidianas, pensa, gosta ou não do que lhe acontece, o que de fato lhe dá uma participação nesse transcurso, embora não apresente movimentos de ruptura com o espaço social normativo. Conforme o autor, o conceito de agente está associado "à capacidade dos indivíduos de serem ativos durante uma experiência, ainda que não sejam capazes de abrir novos processos de subjetivação ao vivê-la" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.77).

O conceito de configurações subjetivas possibilita apreender em sua complexa integração a diversidade de processos da vida social das pessoas por meio dos sentidos subjetivos que essas geram nas suas diferentes atividades. As configurações subjetivas são um momento de auto-organização que emerge no fluxo caótico de sentidos subjetivos e que define o curso de uma experiência de vida, especificando estados subjetivos dominantes (GONZÁLEZ REY, 2015, 2017). São produções de um sujeito em ação, situado em múltiplas tramas sociais simultâneas (GONZÁLEZ REY, 2013).

Os processos psíquicos, na maioria das vezes, aparecem como um momento de configuração subjetiva da ação, a qual é responsável pelo estado emocional que dinamiza esse processo. Em outras palavras, as configurações subjetivas representam as motivações mais complexas e relevantes dos indivíduos.

A compreensão da configuração subjetiva em seu caráter motivacional a define como um conceito integrador essencial da subjetividade humana; a configuração subjetiva não é uma soma de sentidos subjetivos, ela representa um sistema gerador

de sentidos subjetivos com elevada convergência entre si, que se ergue como motivação essencial das ações e funções psicológicas implicadas em uma experiência particular, o que faz dessas ações e funções processos subjetivos, cujo curso é inseparável da configuração subjetiva da que são parte (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p.12).

Inferimos, portanto, que mudanças na motivação são indicadoras de novos processos de subjetivação. Com as mudanças, o sujeito busca novas formas de relação e de ação compatíveis com a organização e desenvolvimento de sua subjetividade, o que evidencia o seu caráter cultural e histórico.

Os sentidos subjetivos emergem no curso da experiência e se constituem como processos simbólico-emocionais, nas quais "o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, assim como as emoções vem a ser simbólicas, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração, que é precisamente a definição ontológica da subjetividade" (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 63).

Estas categorias se constituem subsídios nesta investigação, com o propósito de melhor compreender como o docente experiencia o seu trabalho com alunos com altas habilidades/superdotação. Nesse estudo, considerar tais processos é relevante pelo entendimento, tal qual González Rey (2007, p. 174), de que "negar a subjetividade é equivalente a desconsiderar a força da produção humana mais genuína, e nos submeter ao domínio do instrumental".

Altas habilidades/superdotação: Alguns apontamentos

O conceito de superdotação, ao longo do tempo, tem evoluído atrelado aos avanços no conceito de inteligência (FREITAS; PÉREZ, 2012). Historicamente, os modelos teóricos da inteligência, à medida que avançam de um modelo unidimensional para modelos multidimensionais, impactam na compreensão de que se tem sobre os indivíduos com AH/SD. Na discussão conceitual, a dimensão cognitiva se sobrepõe a todas as outras dimensões do desenvolvimento humano.

O Grupo Columbus, da Universidade de Columbus, em Ohio (EUA), entretanto, propõe que a superdotação apresenta componentes cognitivos e emocionais discrepantes em relação à média da população, ou seja, compreende que a pessoa superdotada pensa diferente dos demais e sente de forma nitidamente distinta. Ao contrário de outras perspectivas teóricas, os estudiosos desse grupo, dentre eles Silverman (2002; 2013), dão ênfase às características socioemocionais desses indivíduos.

Cotidianamente, ao se discutir sobre o tema, sobressaem-se os conceitos que destacam a facilidade de aprendizagem do sujeito, o rápido domínio de conceitos e procedimentos, a destacada capacidade criativa. São perspectivas que, geralmente, reduzem o indivíduo a uma perspectiva de aprendente, desconsiderando, muitas vezes, o contexto que o envolve, suas condições emocionais e os estímulos de que ele necessita em seus diferentes processos de desenvolvimento.

Além do construto inteligência, quando se trata das AH/SD, também se considera de forma significativa a criatividade. Não há consensos a respeito da constituição desses processos (KAUFMAN; PLUCKER; BAER, 2008). Estudos sobre a inteligência geralmente abordam a sua natureza, a caracterização das habilidades que a constituem, a avaliação destas habilidades, como também os aspectos socioculturais que a influenciam (GARDNER, 1995; 2000). Nesta pesquisa, adotamos um modelo teórico que aborda a inteligência em sua multidimensionalidade, a Teoria das Múltiplas Inteligências de Gardner. Esta teoria compreende a mente humana como multifacetada, existindo capacidades distintas que podem receber a denominação de inteligência: lógico-matemática, linguística, musical, físico-cinestésica, espacial, interpessoal, intrapessoal, naturalista e a existencialista (GARDNER, 2000).

Na compreensão da criatividade, filiamo-nos ao pensamento de Mitjans Martínez (2007; 2012), que a considera como um processo plurideterminado, mediatizado por fatores históricos, econômicos, socioculturais, econômicos, ideológicos e subjetivos. A autora concebe criatividade como um processo complexo da subjetividade humana e ressalta: “na possibilidade de criar algo

‘novo’ e ‘valioso’ está implicada, entre outros fatores, uma configuração de processos subjetivos, tanto da subjetividade individual como da subjetividade social, que, a meu ver, constitui a essência da criatividade” (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2007, p. 54).

Consideramos muito relevante na perspectiva teórica adotada o fato de que rompe com a ideia de que a criatividade é inata e com a ideia de que é uma característica global do sujeito, ou seja, não se expressa de forma generalizada em todas as suas atividades. A criatividade se expressa em formas e contextos diversos, em diferentes níveis e graus, e a "expressão criativa resulta da implicação afetiva do sujeito em uma determinada atividade para a qual ele está motivado" (AMARAL; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009, p.162).

A noção de AH/SD não se resume a um escore de inteligência, passível de ser medido, como se acreditou durante muito tempo; exige considerar um conjunto de características cognitivas, comportamentais e socioemocionais, e sua inter-relação com o contexto no qual a pessoa está inserida, o que impossibilita se falar sobre um perfil único.

Uma abordagem teórica que empreende esforços na conceitualização das AH/SD é a desenvolvida por Renzulli (2004, 2013), conhecida como **Concepção dos Três Anéis**. Esse é um dos referenciais adotados no Brasil na elaboração de propostas pedagógicas e políticas públicas e nos alinhamos a ele por reconhecermos alguns pontos de conexão com os aportes teóricos assumidos.

Renzulli (2011) explica a superdotação como resultado da interação de três fatores: habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa (motivação) e criatividade. Nenhum dos fatores é mais importante que o outro e não precisam necessariamente estar presentes ao mesmo tempo e na mesma proporção para que os comportamentos de superdotação se concretizem.

O modelo de Renzulli (2011) trouxe contribuições expressivas para a área, ao considerar o indivíduo com altas habilidades/superdotação de forma integral, considerando a intervenção de fatores genéticos e ambientais na sua constituição, e de forma multifacetada. Além dos anéis representando as áreas,

o autor enfatizou o fundo das figuras, representando a personalidade e o ambiente contribuindo para a manifestação dos três anéis. Renzulli (2013), revisitando os conceitos que desenvolveu há quase três décadas, reconhece a limitação de seu construto teórico por não ter contemplado com clareza e profundidade os processos subjetivos e contextuais. Afirma que uma "investigação desse tipo podia ter levado a um outro anel, que poderia refletir o grupamento dos traços afetivos, não diferentes das inteligências inter e intrapessoal de Gardner (1983) ou da inteligência emocional de Goleman (1995)" (RENZULLI, 2013, p.23).

Renzulli (2013) prefere falar em comportamentos de superdotação em vez de adjetivar o indivíduo como sendo ou não superdotado. Acredita que a superdotação "emerge ou se esvai em diferentes épocas e sob diferentes circunstâncias da vida de uma pessoa" (RENZULLI, 2004, p. 80). Propõe duas amplas categorias de habilidades superiores nas quais o indivíduo pode ser identificado: a superdotação escolar ou acadêmica e a superdotação criativo-produtiva. A superdotação acadêmica é o tipo mais facilmente identificado pelos testes padronizados de capacidade. As competências que os jovens apresentam nos testes de capacidade cognitiva coincidem com os tipos de capacidades mais valorizados nas situações de aprendizagem escolar tradicional, que focalizam as habilidades analíticas em lugar das habilidades criativas ou práticas. A superdotação produtivo-criativa descreve aspectos da atividade e do envolvimento humanos nos quais se incentiva o desenvolvimento de ideias, produtos, expressões artísticas originais e áreas do conhecimento. Destacamos que alunos com características produtivo-criativas podem não se adaptar a escolas cuja subjetividade social é marcada por movimentos de limitar a expressão das pessoas, contendo a fluência de ideias e o pensamento divergente.

A escola assume, então, papel fundamental de proporcionar oportunidades educativas que contemplem o desafio, o envolvimento e o encorajamento. Sabemos, entretanto, que no seu sistema a escola não consegue muitas vezes dar resposta a grupos minoritários e por isso as suas práticas

acabam muitas vezes por não proporcionar atividades que desafiem as suas necessidades (BAHIA; TRINDADE, 2013); e a falta de desafio no contexto escolar pode conduzir à falta de investimento de alguns alunos superdotados ou mesmo ao risco de abandono ou de outros sinais de inadaptação (MORRIS, 2013).

Ressaltamos que, no Brasil, a superdotação ainda é vista como um fenômeno raro e, diante do indivíduo com essas características, a reação comumente apresentada é de espanto e de curiosidade. São muitas as concepções equivocadas a seu respeito, enraizadas no pensamento popular. Informação insuficiente, preconceito e tradição fundamentam uma série de ideias que interferem e dificultam a implementação de programas direcionados a esses sujeitos no sistema público e particular de ensino (Monte, 2009). Acreditamos que tais crenças, ao perpassarem a subjetividade social da escola, impactam significativamente as relações sociais e o trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico do professor junto ao aluno com AH/SD, na escola regular, com ênfase nos processos subjetivos produzidos nessa relação

A ausência de ambientes criativos, a falta de estímulos, de recursos, de oportunidades e o não atendimento das necessidades das pessoas com altas habilidades/superdotação, constituem, frequentemente, as causas do não desenvolvimento das capacidades latentes ou da involução de capacidades reveladas, levando ao isolamento em relação aos pares e criando fatores de risco para patologias futuras (CROSS; COLEMAN, 2014). Assim, torna-se essencial um contexto marcado por relações humanas e valores que possibilitem a conservação e a valorização do eu; marcado não pela ameaça de ser considerado um estranho ou por situações que impeçam no sujeito a construção de crenças de autorreferência positivas; um ambiente que favoreça à pessoa sentir-se amada, aceita e respeitada (PALUDO; LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS, 2014).

Com o intuito de responder aos desafios que lhe surgem, faz-se necessário que o professor reconsidere o seu papel profissional, o seu compromisso político e sua competência técnica. A atitude reflexiva pressupõe atitude de pesquisa dos professores, cuja importância reside na possibilidade de se romper, através dela, com modelos pedagógicos que já não atendem às exigências contemporâneas, visto que os obriga a pensar e a rever posicionamentos. Considerando tais ideias, o professor desempenha importante papel de agente de transformação e precisa, portanto, estar consciente da ação que realiza e dos resultados decorrentes dela. Enfatizamos, assim, que essa condição de reflexividade requer que o profissional esteja em constante processo de formação, com a finalidade de adquirir os subsídios necessários para orientar sua prática.

Os professores da instituição analisada possuem formação acadêmica, com pós-graduação a nível de especialização, mestrado e doutorado. Em seu horário pedagógico, há momento disponível para contato com os pais/responsáveis e com o aluno em um âmbito individualizado e, além disso, são realizadas reuniões com periodicidade semanal entre os profissionais. As reuniões ocorrem regularmente com diferentes finalidades: uma reunião com todos os professores da disciplina e outra reunião com os professores da área de determinado nível de ensino, ambas conduzidas pelo coordenador da disciplina, com a finalidade de estudo, aprofundamento e discussão de metodologias e recursos específicos da área; a terceira reunião é organizada pelo coordenador pedagógico e psicólogos, incluindo todos os professores de séries específicas. As reuniões consistem em espaços favoráveis à formação profissional, com aquisição de conhecimentos, escuta, compartilhamento dos problemas, planejamento, busca de soluções e fortalecimento, como podemos verificar nos trechos abaixo.

O trabalho da coordenação de disciplina eu acho muito bom no sentido de ampliar nosso ponto de vista, com o estudo dos textos, e também no sentido de dar retorno para as nossas dificuldades. Ele ouve, espera que o professor diga como vai proceder, mas ele não espera só o professor, ele elabora também. Se o professor, por exemplo, não souber como proceder naquele momento, ele dá assistência, sugere "vamos

*tentar dessa forma?" e acompanha, tem essa preocupação. [...] nós temos um grupo de professores, que a gente senta, a gente passa as práticas de um para o outro semanalmente, não tem como sentir que faz um trabalho solitário aqui dentro. Há partilha, desejo de melhorar compartilhado. **(entrevista com a Professora Lia).***

O modelo adotado pela escola afasta-se de um modelo comum de docência como jornada solitária (ARROYO, 2000) e intuitiva. O trabalho coletivo desenvolvido pelos profissionais se fundamenta, assim, nas necessidades surgidas no contexto escolar e se caracteriza pelo debate, pela troca de saberes, por experimentações, pela processualidade e continuidade das ações. Nas entrevistas realizadas, encontramos indicadores de que o funcionamento grupal mobiliza emoções e processos simbólicos dos professores, facilitando o seu envolvimento nesse contexto. Em nossa interpretação, as reuniões sistemáticas que ocorrem entre os profissionais da escola assumem importante função, por fomentarem uma cultura de abordagem dos problemas emergentes no trabalho pedagógico em uma perspectiva coletiva, havendo espaços de continência para as incertezas, as inquietações, as falhas e sucessos que ocorrem nesse processo, possibilitando aos docentes sentimentos de apoio e segurança na realização de seu trabalho.

Kinoshita (2009) pontua que, ao compartilhar a experiência pedagógica, cada profissional apresenta sua bagagem de formação e, na constituição de um espaço real de compartilhamento, surge uma relação de ajuda em busca de um fim comum, o movimento que antes era solitário passa a ser um movimento solidário. Desse modo, percebemos que a cultura da escola se expressa de uma forma ímpar, e isso a diferencia de grande parte das escolas brasileiras, nas quais os professores mal têm tempo de se ver e de planejar suas próprias aulas, de modo que os erros ocorrem e são silenciados, e muitas vezes nem percebidos de imediato, somente vistos pelos reflexos depois.

No grupo, há o encontro de diversas vivências, percepções, saberes e não saberes, e o diálogo é um meio que possibilita as conexões entre eles. Goulart (2017, p.239) afirma que o diálogo “representa um espaço social compartilhado, mediante o estabelecimento de um vínculo que ao mesmo tempo que mobiliza os atores envolvidos, não anula suas singularidades”. Entendemos que a

produção coletiva e dialógica do trabalho pedagógico viabiliza ao grupo a vivência de compartilhamento de saberes teóricos e técnicos e configura-se como espaço de formação mútua, estando cada professor, ao mesmo tempo, como formador e aprendiz. Ao vivenciar esses papéis, o professor tende a se sentir valorizado, a valorizar o trabalho que realiza e as relações que se dão no contexto escolar. Esses sentidos subjetivos despertam sentimentos de segurança e de pertencimento à instituição, como afirma Mundim (2016, p. 117):

A valorização do ambiente e das tramas que são tecidas, acarreta desejo de estar inserido em campos de ações pedagógicas, tais como os momentos de formação continuada, a criação de projetos, a troca de experiência e planejamento coletivo, de modo que o fato de pertencer a dinâmica e ao movimento construtor, faz com que busquem respostas próprias, singularizadas para as questões oriundas da vida escolar.

A autora explica que, na instituição escolar, o interesse pela qualidade do que é produzido contribui de forma significativa para a permanência dos profissionais naquele local, por conta do envolvimento com o processo de produção da dinâmica escolar. Santos (2013) contribui para esse entendimento ao afirmar que o sentimento de pertença é plurideterminado, constituído a partir da integração de sentidos subjetivos diversos, originados em processos subjetivos individuais e sociais, e está relacionado à ação da comunidade escolar.

Eu me sinto muito bem aqui e a gente percebe que é um sentimento compartilhado. De modo geral, a relação dos profissionais com a escola é como se fosse mesmo de família, é muito interessante, eu acho que é isso que faz a diferença também na escola, não só isso, isso faz parte do conjunto de outras coisas. Eu já trabalhei em outras escolas e não existe isso não. [...] Eu costumo falar que todo professor, mesmo sendo um professor que vai para a universidade, ele poderia passar pelo (nome da escola), porque aqui essa questão por exemplo do horário, a questão dos encontros, das reuniões, aqui é um espaço em que você não é somente professor, você também aprende a ser professor [...]
(entrevista com a Professora Lia)

Dentre os desafios postos à formação de professores e às práticas pedagógicas na instituição está a inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE). A fim de consolidar e apoiar o processo de inclusão

que ocorria de forma pontual na instituição, foi instalado o Serviço de Inclusão, em maio de 2013 (SANTOS; CARVALHO, 2017). A equipe atualmente é composta por uma psicóloga, responsável pela Educação Infantil; uma pedagoga, responsável pelo Ensino Fundamental; aproximadamente vinte auxiliares de inclusão, e é coordenada por uma psicóloga, especialista em Educação Inclusiva e Gestão de Processos Educacionais. O serviço atualmente dispõe de duas Salas de Recursos Multifuncionais e é oferecido aos alunos que apresentam transtornos severos e aos alunos com dificuldades de aprendizagem, que, por meio de recursos variados de alta e baixa tecnologia, são estimulados em seus processos de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) atualmente é desenvolvido numa perspectiva pedagógica, superando um modelo clínico que já existiu na instituição, e ocorre de forma articulada integrando diversos profissionais. Há evidências de organicidade e corresponsabilização nas ações desenvolvidas pelos professores da sala comum e do AEE na elaboração de alternativas didáticas direcionadas aos alunos PAEE, como podemos constatar nas falas:

Entrevistadora: Como é o seu contato, a sua relação com os professores da sala comum?

Professora de AEE: Nossa relação é direta! Nós sentamos uma vez por semana para fazer o planejamento geral, mas todos os dias eu converso com os professores de todas as áreas para pensar o material das crianças de todas as séries que a gente acompanha no Fundamental. Então, a gente traça o objetivo da semana, ou daquelas aulas que têm material pedagógico. A gente faz muito as tarefas adaptadas, as adaptações das atividades, então a gente pensa a atividade e posteriormente pensa o material complementar.

As práticas inclusivas desenvolvidas na escola compõem um ambiente de integração e de decisões compartilhadas, configurando o trabalho colaborativo entre professores especialistas e generalistas, psicólogos e coordenação pedagógica. O ensino colaborativo implica a redefinição do papel dos professores de ensino especial, como apoio centrado na classe comum e não somente serviços que envolvam a retirada dos alunos com deficiência das salas de aula regulares (VILARONGA; MENDES, 2014). Foram destacadas ainda

como importantes o acompanhamento dos profissionais clínicos, da família e dos auxiliares no processo de inclusão escolar.

Na escola, algumas práticas pedagógicas já vêm se consolidando em relação à inclusão do aluno com deficiência; mas as intervenções dirigidas aos alunos com AH/SD não alcançam a coletividade dos professores. Segundo a coordenadora do Serviço de Inclusão, com esses alunos foram feitas intervenções pontuais a nível de AEE: a aceleração de um aluno da Educação Infantil, por solicitação da família, e a adaptação de recursos tecnológicos para o momento de avaliação no caso de outro aluno com dificuldades relacionadas à escrita. Atualmente há três alunos na instituição com diagnóstico de AH/SD, segundo os registros do Serviço de Inclusão, mas apenas um deles é acompanhado pelo setor, por apresentar dificuldades de aprendizagem. O AEE oferecido pela instituição revela-se, assim, com caráter complementar, inclusive no atendimento aos alunos com AH/SD, não atendendo à função suplementar, como recomenda a legislação específica. Compreendemos que essa organização se dá por conta do currículo enriquecido que a escola oferece a todos os alunos; não atribuindo, portanto, essa função exclusivamente ao AEE.

Observamos, de forma geral, que os professores não reconheciam de forma precisa entre os seus alunos aqueles que possuíam o diagnóstico de AH/SD e apresentavam muitas incertezas na sua caracterização. Identificamos que a visão dos professores sobre as AH/SD limitava-se a aspectos cognitivos dos alunos, destacando o domínio da inteligência, e de forma secundária o domínio da criatividade. Caracterizaram os alunos com alto rendimento como muito inteligentes ou muito compromissados/disciplinados. Questionamos: O que há por trás desses conceitos? O que justifica essa dúvida? Quais as implicações dela? Por que não os consideram alunos com AH/SD?

As incertezas dos professores em relação à classificação destes alunos podem ser explicadas por desconhecimento do campo teórico das AH/SD, destacando-se as crenças associadas à genialidade e à raridade desses alunos. Outra hipótese que podemos levantar é que há recusa em reconhecê-los como tal, por considerarem de forma consciente ou não, que no desenvolvimento da

superdotação os aspectos biológicos seriam determinantes, em detrimento dos ambientais, não havendo, portanto, mérito da escola ou dos educadores no sucesso do aluno. Na representação da professora, ser superdotado envolve as ideias de indivíduo "preparado", que possui "domínio sobre os outros", é "bom aluno" e é raro.

O aluno superdotado... é muito bom ser professora de aluno superdotado, porque na verdade ele de alguma forma já está preparado. Mas não é a realidade das salas de aula, porque na verdade um aluno que traz de alguma forma esse conhecimento que não é comum, de modo geral, é uma exceção (Completamento de Frases – Professora Lia)

A professora compreendia altas habilidades restringindo-se ao tipo escolar/acadêmico, percebendo-os como indivíduos que apresentam bom desempenho escolar e não identificava necessidades educacionais especiais nesses alunos.

O (ALUNO B) não é um aluno 8, aluno 9... ele é 10 em todas disciplinas e tem outras habilidades extras, não é só é a questão das próprias disciplinas em sala de aula. Ele toca, canta, joga futebol, é bom em tudo que ele faz, ele pega os instrumentos e sai música fácil. É completo (Entrevista com a professora Lia).

Diante dessas expectativas, perguntamo-nos: esse suposto aluno tem direito a não entender algo, a ter dificuldades de se relacionar, a errar ou contestar, a apresentar-se com suas potencialidades e necessidades na sala de aula? Ao ser considerado como aquele aluno que surpreende a todos, significa também que ele subverte as certezas dos professores. E ao subvertê-las, desorganiza-os? Traz-lhes inquietações? Desafia-lhes em sua posição de detentores do conhecimento? Escapam ao controle e domínio dos professores?

Embora não se coloque nesse lugar, a professora Lia parece confirmar essas hipóteses quando responde na entrevista sobre a dificuldade que o professor iniciante pode ter com esse tipo de aluno.

Então, ele fica todo tempo buscando exemplos. O professor que não está preparado... lidar com o aluno como o (nome do aluno G) é uma situação difícil. [...] Eu acho que é difícil no sentido de que o aluno nos cede respostas além do nível esperado e ele também espera que o professor esteja numa situação que esteja preparado para poder dar uma condução pra ele. Então o que acontece? O (nome do aluno G) zomba de professores que não dão a resposta condizente com o que ele espera. Muitas vezes, ele sabe até a resposta, mas ele lança justamente para saber até onde o professor vai. [...] A questão é mesmo essa de

ficar desafiando, então fica até rindo. Meu Deus do céu, coitado do professor que entra em sala de aula (risos), que está em processo inicial, e se depara com um aluno desses. Ele sofre! Eu até comentei com a coordenação que as perguntas que ele faz são perguntas de nível universitário (entrevista com a professora Lia).

Neste excerto, a professora considera que o aluno com AH/SD requer do professor uma preparação diferenciada, uma vez que terá que enfrentar os desafios postos pelo tipo de raciocínio avançado do aluno, pela contextualização dos problemas, integração com outras áreas e pela confrontação de ideias.

Apresentaremos algumas informações sobre a trajetória de vida, acadêmica e profissional de nossa principal interlocutora. Aos 34 anos de idade, a professora Lia é casada e possui uma filha de 4 anos de idade, concebida após duas perdas gestacionais, aos dois meses e aos oito meses de gestação. Lia graduou-se em Letras Português, em uma instituição pública. Afirma que o que a conduziu à docência está relacionado ao seu interesse e habilidade para envolver-se com as pessoas e conversar, assim como funda-se no fato de ter sido aluna de um professor que lhe serviu de modelo de profissional.

Decidir pela docência exigiu-lhe enfrentamento em relação aos familiares, sendo a primeira da família a escolher essa profissão. As licenciaturas não eram valorizadas por sua família. Ainda no primeiro período do curso, percebeu-se satisfeita em relação à sua escolha; a partir do segundo período do curso, participou de monitorias e pesquisa. Lia deu continuidade ao curso dedicando-se ao estágio em uma escola pública e à pesquisa. Consideramos importante destacar que, mesmo no início do curso, sem aparato teórico significativo e experiência como docente, Lia começou a ensinar. Ressaltamos sua abertura a essa experiência e o seu desejo de aprender. Percebemos que, em meio a tantas experiências significativas que um curso de formação acadêmica proporciona, o ensino, através das monitorias e estágios, e a pesquisa se destacam expressivamente em suas memórias, atribuindo a eles delineamentos importantes em sua qualificação profissional.

Enquanto estudante, Lia buscou a formação além do espaço acadêmico, o que está relacionado à sua capacidade de refletir sobre a sua formação inicial e perceber as suas limitações. Embora não percebesse estímulo para o exercício da docência, Lia preservou seu interesse.

A sala de aula... é o meu lugar. Em sala de aula eu me sinto feliz, é um momento que eu ponho em prática os meus conhecimentos.

Com frequência sinto... vontade de ajudar o próximo, vontade de ouvir músicas, vontade de estar me apropriando de coisas novas. Quando eu vou na livraria, por exemplo, eu fico buscando livros que me trazem sugestões para a sala de aula. Como é que pode?

Esse conjunto de indutores nos revelam que Lia produz sentidos subjetivos de prazer e satisfação em sala de aula e esses sentidos se integram a outros, como a necessidade de ajudar o próximo e a ânsia por aprender. A ação de ensinar parece integrar esses sentidos, uma vez que através do ensino ela pode ajudar os alunos e que, para ensinar bem, ela precisa se apropriar de mais conhecimentos. Ensinar e aprender estão profundamente imbrincados em Lia. Esses sentidos que já sobressaiam durante a graduação, entrelaçam-se à subjetividade social da escola, como evidenciamos nas práticas semanais de formação coletiva.

Lia trabalha com adolescentes e busca realizar uma prática pedagógica visando os objetivos educacionais, a partir de uma atitude dialógica e de envolvimento afetivo. É importante frisar que, com essa postura, a professora favorece a aprendizagem e o desenvolvimento subjetivo dos alunos, como explicam González Rey, Goulart e Bezerra (2016, p. 60): "o afeto gerado na comunicação é essencial em qualquer atividade orientada ao desenvolvimento subjetivo da criança. Sem um espaço de socialização em que a criança se sinta acolhida e segura, o desempenho dela em qualquer atividade estará comprometido".

Pesquisadora: Lia, como você qualifica o seu trabalho?

Professora Lia: [...] A minha preocupação com os meninos não é jogar conteúdo e sim, de fato, saber se eles estão aprendendo. A minha preocupação são as etapas, os processos, então o importante é que eles saíam da série com aquelas habilidades, com aquelas competências, digamos, bem marcadas. Eu amo os meninos (risos), é muito bom, sabe? Quando eu preciso chamar a atenção, eu sou muito da sistemática de dar chances. Por que eu faço isso? Porque eu sei que

quando eu digo pra eles "eu estou dando a primeira chance, eu estou dando a segunda, na terceira não tem mais vez", eles entendem. Então eu mantenho e nesse momento quando eu tomo a decisão, eles saem tristes, porque na verdade, eles quebraram a regra que foi estabelecida entre nós, com o acordo. Não foi uma coisa que eu cheguei de forma autoritária e disse: "vai ser assim, saía e acabou". Em determinados momentos em que a situação exige, a gente tem que usar o argumento da autoridade, isso é fato, mas assim, de modo geral os combinados funcionam.

O trabalho aparece para Lia como uma importante configuração de sentidos. Dedicar-se a ele não somente quando está em sala de aula ou na instituição, mas ele se prolonga em atividades relacionadas ao estudo, ao planejamento e à avaliação, e se estende ainda a seus momentos de lazer.

Eu gosto, os alunos gostam. O material que a gente utiliza em português é todo autoral, a gente não copia e tem essas situações que eu faço, de tirar foto, de montar material com situações do dia a dia. Então eu acho que quando a gente fala isso para o aluno, olha eu estava num momento de férias, eu fiz isso... tipo "Tia, você lembrou de nós!" (entrevista com a professora Lia).

Dedico a maior parte do meu tempo... Ao meu trabalho e à minha filha.

Diariamente me esforço... (suspiro), para ser uma boa mãe e, além disso, para fazer o meu trabalho corretamente. **(Completamento de Frases)**

Consideramos que o interesse de Lia em aprender, seu entusiasmo em ensinar e as relações afetivas que mantém com seus alunos favorecem a dedicação ao trabalho e a sua subjetivação como algo prazeroso, de forma dominante. O trabalho para ela não está circunscrito a um espaço ou a um tempo específico, é central em suas expressões afetivas.

A professora demonstra objeção a um trabalho reprodutivo e descontextualizado, com reiteradas críticas ao uso normativo da gramática e introduz inovações em seu trabalho, rompendo com elementos didático-pedagógicos tradicionais em relação ao ensino da língua, o que nos parece convergir com a subjetividade social da escola no sentido de estimular o protagonismo dos docentes e o processo autoral.

A escola, ao proporcionar espaço para que a professora se perceba como pensante e confronte-se, ao validar as suas ideias e reconhecer o valor de suas produções, reafirma à Lia sua expressão como sujeito.

Nosso material é todo autoral, português é todo autoral. Estamos até pensando em publicação também (risos). Por exemplo, eu tirei a gramática do 7º ano, e por que que eu tirei a gramática? Porque eu acho que ela não agrega tanto, ela, na verdade, subestima o aluno. De modo geral sim, há algumas gramáticas que são muito boas, mas elas só servem para o ensino médio. Então o que acontece? Com a retirada agora da gramática, os outros professores ficaram "ah! vocês vão receber reclamação, porque eu já fiz isso uma vez e não deu certo". Enfim, com a gente está dando certo, e no próximo ano, nós vamos pegar esses materiais que produzimos, vamos elaborar e organizar como se fossem espécies de capítulos, e assim fazer o livro para o aluno.
(entrevista com a professora Lia).

Barreto (2009) pontua que a ação pedagógica não se restringe à aquisição de técnicas, domínio de determinados conhecimentos e metodologias, numa dimensão estática, mas envolve um processo de construção e reconstrução, favorecendo reflexões mais ampliadas acerca dos afazeres no dia a dia e novas ações sobre a práxis docente. Nesse mesmo sentido, Mitjáns Martínez (2003) afirma que a ação criativa do professor em sala de aula demanda não só sua capacidade de elaborar atividades inovadoras que permitam atingir os objetivos educacionais de forma mais eficiente, mas também requer habilidades comunicativas que lhe permitam criar um espaço onde as atividades possam fazer sentido para o desenvolvimento da criatividade.

Em relação aos alunos com AH/SD, Lia identifica, na aquisição do conhecimento, que há um posicionamento diferenciado destes alunos em relação aos demais. Percebe que geralmente os alunos com AH/SD refletem sobre as informações apresentadas, resgatam conhecimentos adquiridos anteriormente, fazem relações com outros campos do saber, questionam, apresentam raciocínio lógico e criativo. Houve situações em que sentiu a necessidade de limitar a participação deles para que os demais alunos pudessem participar ou porque os outros alunos se queixavam por conta de interferências excessivas. Para Pérez (2004), a ânsia de conhecimentos desses alunos e o elevado grau de curiosidade fazem com que busquem informações

bem mais que os colegas e os próprios professores. Na discussão de temas de seu interesse, costumam apresentar informações enriquecidas com dados obtidos em fontes diversas ou, questionam de forma excessiva, o que pode causar incômodo e interromper o curso da aula.

Às vezes, eles querem mostrar esses conhecimentos a mais que eles têm, seja em História ou outra área. No caso do (nome do aluno G), quando eu chegava para discutir uma obra literária, e eu não faço a discussão do livro pelo livro, eu tenho que trazer o contexto histórico, geográfico, se tiver. "Meu Deus, para que que eu fui falar de Revolução Francesa?" porque ele ficou trazendo tudo de História para poder me testar em sala de aula, e o interessante era que eu respondia. Ele "Tia, a senhora tem informações da História toda? Porque tudo a senhora sabe responder" (risos). (entrevista com Lia).

A professora revela disposição e interesse em debater com o aluno temas de áreas diversas. Conecta-se ao pensamento do aluno e demonstra desenvolver uma relação positiva com o conhecimento e a dúvida dele. Ao responder aos seus sucessivos desafios, Lia individualiza momentaneamente o ensino, cria condições para expandir ainda o raciocínio do aluno e, ao mesmo tempo, conduz os demais alunos a outros estágios, que provavelmente, não seriam alcançados espontaneamente na aula prevista. A relação da professora com a dúvida do aluno com AH/SD, dando-lhe atenção e atribuindo-lhe valor perante os demais, devolve a ele uma imagem de competência, ao mesmo tempo que Lia gera sentidos subjetivos de sua própria competência e valor.

Então, eu costumo dizer que a gente aprende a ser professor também com este tipo de aluno, porque são eles que vão te possibilitando diferentes situações e fazendo com que você aprenda a lidar com elas. Quando se sente inseguro, o movimento é de buscar o que falta.

Pesquisadora: *Você considera que o aluno superdotado escapa ao controle e domínio do professor?*

Lia: *Mas isso é importante, porque, na verdade, quando a gente se programa para a sala de aula, isso não quer dizer que eu estou fechando, delimitando o funcionamento da minha aula. Está programada para ser assim, mas sempre vai ter algum aluno que poderá trazer evidências, questionamentos, opiniões que vão contribuir, e é isso que eu espero mesmo. Essa evidência que ele trouxe, eu já levo para outra sala, porque pode ser uma contribuição. Então ele favorece, não é que ele vai atrapalhar o meu trabalho, eu acho que ele vai contribuir com esse plano profissional, no sentido de agregar, trazer novos conhecimentos para os alunos e para mim. (entrevista com a professora)*

Percebemos, neste trecho, que ela não subjetiva a postura do aluno como ataque, ameaça, humilhação; pelo contrário, a professora produz sentidos de reconhecimento à importância dessas situações de testagem do professor, feita pelo aluno com AH/SD, destacando o seu potencial para o desenvolvimento de processos de aprendizagem para ambos. Lia considera que essa postura do aluno requer do professor uma preparação diferenciada, uma vez que terá que enfrentar os desafios postos pelo tipo de raciocínio avançado do aluno, pela contextualização dos problemas, integração com outras áreas e pela confrontação de ideias. Em nossa acepção, este é mais um indicador do posicionamento de Lia enquanto sujeito em seu trabalho pedagógico. Acreditamos que as produções subjetivas relacionadas à sua necessidade de ajudar, à ansia por aprender e à sua competência profissional integram essa configuração, e dessa forma consegue proporcionar um espaço de inclusão e acolhimento ao aluno e de aprendizagem para ambos.

A professora relatou que frequentemente os alunos são convidados para irem ao quadro a fim de explicarem a sua compreensão sobre determinado problema. Entende que isso aproxima os alunos, favorece o desenvolvimento de habilidades de partilha, exposição do pensamento e facilita a aprendizagem dos outros, por semelhança no padrão de linguagem utilizada. A professora percebe os alunos com AH/SD como facilitadores do trabalho pedagógico, uma vez que eles facilitam a aprendizagem dos colegas e, muitas vezes, direcionam o pensamento dela para pontos relevantes e de interesse para a faixa etária deles.

Para Mitjás Martínez e Amaral (2009), nas situações de ensino em que a conformidade é mais valorizada que a originalidade, espera-se que os processos educativos não promovam no aluno a implicação e o interesse necessários para as atividades desenvolvidas. Consequentemente, o aluno poderá manter-se indiferente à ação educativa respondendo a ela de maneira formal. No caso de alunos com AH/SD, essa situação fica muito evidente. É o que ocorre, muitas vezes, quando o estudante é limitado pelo professor em sua capacidade imaginativa e é orientado a percorrer os caminhos que os demais

seguiram na elaboração de uma resposta ou dar determinada respostas prescritas pelo professor ou pelo livro. Nesses casos, o aluno geralmente se afasta emocionalmente da atividade e podemos pensar que ele vivencia um processo de exclusão (Alencar, 2007). Lia, no trabalho pedagógico junto ao aluno com AH/SD, não apresenta recursos, objetivos pedagógicos ou avaliação diferenciados, mas se dispõe a entrar em relação com ele, desenvolve processos comunicacionais efetivos, potencializa aquilo que motiva o aluno e demonstra capacidade de encantar-se com as descobertas dele.

Considerações finais

As principais contribuições desta pesquisa estão relacionadas a compreender o trabalho pedagógico além das estratégias instrumentais e procedimentais, bem como superar a concepção de linearidade que o envolve, dirigindo um olhar para o professor como indivíduo que, em sua ação profissional, integra processos históricos, culturais e emocionais, os quais implicam na constituição complexa de sua subjetividade. A pesquisa nos possibilitou perceber o caráter complexo da ação docente, que se fundamenta em saberes, instrumentos e, de forma muito importante, fundamenta-se em processos subjetivos.

Este estudo corrobora a importância do desenvolvimento dos recursos subjetivos necessários à prática pedagógica. Enfatiza que a ação pedagógica do professor, em sua condição de sujeito, está mediatizada em uma parte, pelo conjunto de recursos subjetivos que o caracterizam em sua constituição histórica, entre eles estão suas motivações, capacidades, representações, valores, expectativas, e por outra pelas características dos espaços sociais e interativos de onde suas ações têm lugar e o significado e o sentido que assumem para ele no vínculo inseparável e processual com sua própria ação.

A inter-relação entre a subjetividade individual e a subjetividade social nos possibilitou a compreensão das configurações subjetivas da ação da professora junto a seus alunos com AH/SD. A professora Lia, em particular,

valoriza o aluno como sujeito e a sua capacidade de produzir ideias sobre o que estuda. Apesar de considerá-lo perfeito e completo, Lia busca ensiná-lo, do mesmo modo que a todos, e reconhece a importância do aluno na aprendizagem dos demais e no seu exercício profissional.

Em relação aos aspectos favorecedores da inclusão escolar na escola estudada, podemos citar a articulação entre a equipe de AEE, da equipe de psicólogos que atua na escola, corpo docente, gestores e famílias, em um trabalho com organicidade e colaboração, a fim de oferecer de forma complementar o atendimento aos alunos PAAE. A professora Lia, em relação à instituição, produz sentidos subjetivos de pertencimento, de valorização profissional, e sobre esse tecido subjetivo constrói uma prática que possibilita aprendizagem e expressão criativa dos alunos.

Assim, ressaltamos que os processos subjetivos, em seu caráter individual e social, são constituintes do trabalho pedagógico e a expressão do professor como sujeito pode facilitar a criação de espaços sociais propiciadores de desenvolvimento a alunos com AH/SD por possibilitar a expressão criativa e emocional destes. Os fundamentos da Teoria da Subjetividade e o método construtivo-interpretativo foram essenciais nessa construção.

Referências

- AMARAL, A. L. S. N. O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos. 2006. 190 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BAHIA, S.; TRINDADE, J.P. Transformar o velho em novo: a integração da criatividade na educação. In: PISKE, F.H.R.; BAHIA, S. (Orgs.) *Criatividade na escola: o desenvolvimento de potencialidades, altas habilidades e talentos*. Curitiba: Juruá, 2013.
- FRANCO, M.A.R.S. Pedagogia: Por entre resistências e insistências. *Rev. Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, A. G. P. B. *Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado*. 2. ed. revista e ampliada. Marília: ABPEE, 2012.

GARDNER, H. *Inteligências Múltiplas e Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOMES, C; GONZÁLEZ REY, F.L. Inclusão Escolar: Representações Compartilhadas de Profissionais da Educação acerca da Inclusão Escolar. *Psicologia ciência e profissão*, 2007, 27 (3), 406-417).

GONZÁLEZ REY, F. L. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. La Subjetividade em uma Perspectiva Cultural-histórica: Avanzando sobre um Legado Inconcluso. CS, N°11. Cali, Colombia, enero-junio, 2013.

_____. *Saúde, cultura e subjetividade: uma referência interdisciplinar* / F. G. REY, BIZERRIL, J. – Brasília: UniCEUB, 2015.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJANS MARTÍNEZ, M. El desarrollo de la subjetividad: una alternativa frente a las teorías del desarrollo psíquico. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 13(2), 3-20., 2017b http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp

_____, M. *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Campinas: Alínea, 2017a.
GOULART, Daniel Magalhães. Educação, saúde mental e desenvolvimento subjetivo: Da patologização da vida à ética do sujeito. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2017.

GUENTHER, Z.C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. Organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado. In: MENDES, E.G.; CIA, F.; TANNÚS-VALADÃO, G. *Inclusão Escolar em foco: Organização e Funcionamento do Atendimento Educacional Especializado*. São Carlos: Marquezine & Manzine, ABPEE, 2015. v. 4

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Org.). *Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em educação especial*. 1. ed. São Carlos: Marquezine & Manzine, 2015. v. 3. 530p.

MONTE, P.M. *A aprendizagem do adolescente com altas habilidades: um estudo de caso na perspectiva da teoria da subjetividade*. Universidade Federal do Piauí. Dissertação de Mestrado: Teresina, 2009.

MORI, N.N.R.; BRANDÃO, S.H. O atendimento em salas de recursos para alunos com altas habilidades/superdotação: o caso do Paraná. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília, v.15, n.3, p.485-498, 2009.

PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. *Altas habilidades/superdotação: identidade e resiliência*. Curitiba: Juruá, 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Revista Educação*. Santa Maria, n° 22, 2003.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, Editora UFPR. p. 109-124, jul./set. 2011.

_____. Do pecado de ser mulher ao medo de ser mulher com altas habilidades/superdotação. *Superdotados: Trajetórias de Desenvolvimento e Realizações*. Curitiba: Juruá, 2013

_____. Políticas públicas para as Altas Habilidades/ Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, v. 27, n. 50, set./dez. 2014

RENZULLI, J.S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. *Educação* (1) 75-121, 2004.

_____. *What Makes Giftedness? Reexamining A Definition*. KAPAN Classic. 8 (29), pp.81-88, 2011.

_____. o que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de 25 anos. In: *Educação e inclusão: perspectivas desafiadoras*. Claus Dieter Stobäus; Juan José Mouriño. Mosquera. (Orgs.) Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013.

_____. A concepção de superdotação no Modelo dos Três Anéis: um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. VIRGOLIM, A.M.R.; KONKIEWITZ, E.C. (Orgs.) *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar* Campinas: Papirus, 2014.

ROSSATO, M.; MATOS, J. F.; PAULA, R.M. EDUR. A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*. 2018; 34.

SANTOS, G. P.; CARVALHO, M.F.P. A experiência em atendimento educacional especializado no Instituto Dom Barreto: olhares sobre sua história e funcionamento na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. In: *Memórias e vivências da Psicologia Escolar: Uma prática de vanguarda no Instituto Dom Barreto*. Carla Andrea Silva; Delite Conceição Rocha Barros Lemos (Orgs.) 1 ed. Teresina: Instituto Dom Barreto, 2017.

VILARONGA, C. A. R. ; MENDES, E. G.. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2014, vol.95, n.239, pp.139-151.

Recebido em janeiro de 2019

Aprovado em julho de 2019

FRANCO, Patrícia L. J. *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*. 2015. 363f. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015¹.

*Patrícia Lopes Jorge Franco*²

O nascimento de novos motivos superiores e a formação de necessidades novas, especificadamente humanas, correspondentes, constitui um processo extremamente complexo. E este processo que se produz sob a forma de deslocamento dos motivos para os fins e pela sua conscientização. (LEONTIEV, 1978, p.116).

Apontamentos introdutórios

Antes de se iniciar a apresentação de dados da pesquisa de doutorado concluída em 2015, torna-se necessário fazer algumas ressalvas. A primeira refere-se à árdua tarefa de organizar este resumo, uma vez que, demonstrar as relações e conexões internas existente no todo, em um texto limitado, representa um grande desafio! Assim, opta-se em destacar os elos, os nexos que compõem a essência do processo desenvolvido na tese, constituindo-se um convite à leitura do texto na íntegra, caso o leitor sinta a necessidade de se enveredar nas singularidades dos movimentos realizados.

A segunda refere-se à importância deste momento, não somente como uma necessidade acadêmica, mas também, como uma forma de apresentar a todos o trabalho realizado durante os quatro anos de doutorado, e ainda, como bolsista da Capes prestar contas à sociedade. Sendo assim, espera-se que este resumo possa ser uma oportunidade de socialização da pesquisa científica capaz de ajudar a produzir novas maneiras de compreender, explicar e transformar o campo da Educação Escolar. Enfim, construir novos sentidos e significados...

¹Pesquisa realizada com apoio financeiro FAPEMIG, CNPq e CAPES-OBEDUC. (FRANCO, 2015).

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Pesquisadora colaboradora do OBEDUC, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: patricia.jfranco11@gmail.com

Os fundamentos da pesquisa e as opções teórico-metodológicas

Ressalvas explicitadas e convite feito! Agora, espera-se que a escrita deste resumo possibilite ao leitor acompanhar o movimento da tese: *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*, pela síntese dos resultados aqui socializados. A pesquisa aborda esse desenvolvimento/formação pautados nos constructos de Alexis Nikolaevich Leontiev (1978), a partir das palavras que compõem a epígrafe, cuja essência pode ser compreendida como processo extremamente complexo, que perpassa pela conscientização dos sujeitos de seu movimento. Tem como **fião condutor** a Teoria Histórico-cultural (THC), Teoria da Atividade (TA) de Leontiev (1978), elementos conceituais em Davidov (1986), Vygotsky (2001) e Klingberg (1978), situando-se na confluência dos campos da Psicologia, Pedagogia e Didática

A complexidade do processo de desenvolvimento de “motivos formadores de sentido”, especificamente, só pode existir em “atividade” humana que se traduz no movimento do sujeito atribuir sentidos aos significados sociais da atividade que realiza. Em se tratando da educação escolar, a presente pesquisa aborda as atividades de ensino e estudo, sob as bases da THC com enfoque didático e pedagógico. A investigação caracteriza-se como **intervenção didático-formativa**³, realizada junto a uma professora de matemática do Ensino Fundamental e sua classe com 21 estudantes de oitavos e nonos anos, de uma escola pública municipal do interior do estado de Minas Gerais/ Brasil, durante três semestres letivos (2013/2; 2014/1, 2014/2).

³ A pesquisa de intervenção didático-formativa consiste numa metodologia de pesquisa criada e desenvolvida no Brasil (LONGAREZI, 2012, 2014), no contexto do GEPEDI/UFU, para a realização de investigações com didática desenvolvimental. Esse tipo de pesquisa alicerça-se nos fundamentos da didática desenvolvimental e, por isso, tem “como objetivo-fim o desenvolvimento dos estudantes pela atividade de estudo (objetivo-meio)” (LONGAREZI, 2014, p.15). No sentido procedimental, a investigação é “desenvolvida em quatro etapas: 1) diagnóstico dos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento vigentes nos contextos escolares; 2) intervenção formativa junto aos docentes (...); 3) intervenção educativa junto aos discentes (...); e 4) sistematização e análise dos princípios didáticos norteadores de um ensino que desencadeia desenvolvimento”. (LONGAREZI, 2012, p 19).

A escolha da epígrafe justifica-se pelo fato da pesquisa investigar os motivos dos sujeitos ligados às suas atividades e necessidades correspondentes no ensino e no estudo. Assim, conforme Leontiev (1978), os motivos referem-se aos sentidos individuais e pessoais dos sujeitos constituídos social, cultural e historicamente sobre os fenômenos da realidade, e não somente sobre o conhecimento da significação social que se tenha destes. Para o autor, o sentido pessoal que o conteúdo de uma dada significação social tenha para os sujeitos (no caso, o ensino e estudo) vai depender se seus objetivos são alcançados nessa relação. Por isso, ele diz que “o sentido consciente depende dessa relação que se cria na vida, na atividade do sujeito, como motivo nos fins” (LEONTIEV, 197[-], p.102). Esse conceito se relaciona com o de atividade.

Por atividade entende-se “processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige [seu objeto, material ou não material], coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006, p.68). Tomando o conceito apresentado, vale esclarecer que nesta investigação, entende-se que em condição de atividade não há uma relação determinista do objeto (seja algo externo ou interno) sobre o sujeito, tampouco o inverso disso. Defende-se uma relação dialética nesse processo, a partir da qual o sujeito dirige sua ação para aquilo que seja correspondente ao objetivo/motivo de sua atividade. Na busca do sujeito por essa correlação, entre motivo/objetivo e objeto ocorre uma ação recíproca, uma vez que, necessitam-se mutuamente. A satisfação dessa correlação resulta na formação de sentido de tal atividade para o sujeito. Importa ressaltar, já desde o início, que embora o **objeto** da pesquisa esteja no campo das funções psíquicas superiores, no campo da ciência psicológica, a investigação se processa no campo educacional, abarcando as áreas pedagógica e didática. Por isso, a investigação sobre desenvolvimento dos motivos considera o enfoque **didático-pedagógico** sem excluir as contribuições do campo psicológico, uma vez que se processa na relação constituída entre **ensino-aprendizagem-desenvolvimento** na educação escolarizada.

A lógica da estrutura desta pesquisa na abordagem no Materialismo Histórico Dialético, necessariamente, faz com que a exposição e escrita da Tese se

detenham, na análise explicativa dessa formação/desenvolvimento, evidenciando como os sujeitos buscam a conscientização, na qual, motivos e objetivos convergem-se para a mesma finalidade. Desse modo, toma como gênese das investigações as seguintes **questões**: Seria possível estabelecer outras relações na estrutura interna das atividades (estudo e ensino) nas condições da educação pública brasileira? Que ações didáticas e formativas seriam necessárias para a constituição de relações mais favoráveis ao desenvolvimento de motivos que formam o sentido dessas atividades?

A fim de apreender o processo desse desenvolvimento e as ações didáticas decorrentes a pesquisa apresenta como **objetivo** constituir novas relações na estrutura interna das atividades dos sujeitos (elementos de orientação: necessidades-motivo-objeto; e elementos de execução: ação-operação-objetivo), para que os motivos formadores de sentido sejam desenvolvidos por estes, de modo a exercerem essa função com maior preponderância no interior das atividades que realizam.

Para atender esses objetivos, a pesquisa apresenta em sua estrutura dois momentos inter-relacionados: **diagnóstico** e **intervenção**, abarcando os cinco capítulos da tese. Assim, esse todo desenvolvido, no sentido atribuído por Marx (1983, p.20), pode ser “compreendido em sua unidade”. Em cada um desses momentos utiliza-se **instrumentos** capazes de possibilitar a apreensão não somente do produto, mas também do processo.

Dessa forma, no **diagnóstico** a apreensão ocorre mediante **entrevista semiestruturada, formulários e observação das aulas**. Com esses dados analisam-se os motivos da professora e estudantes antes da intervenção, segundo as categorias de Leontiev, a saber, “motivos estímulos” (aqueles que sozinhos não são capazes de conferir sentido à ação do sujeito – exercem função complementar) e “motivos formadores de sentido” (aqueles que dão sentido pessoal às ações do sujeito – exercem função de formar sentido).

No segundo momento, apreende-se os dados no processo de **intervenção didático-formativo** que:

[...] se constitui numa ação investigativo-formativa, a partir da qual se faz, de forma intencional, uma intervenção no contexto educacional pela via da formação didática do professor; e, nesse processo, se constitui simultaneamente intervenção didática junto a classes de estudantes. [...] a intervenção didático-formativa tem como objetivo-fim a formação-desenvolvimento de professores e estudantes pela atividade pedagógica (objetivo-meio), na qual todos os envolvidos na pesquisa estão na condição de atividade” (LONGAREZI, 2017, p.198/9).

De modo que, com esse procedimento de **intervenção didático-formativo** se produzem os **estudos formativos** com a professora - 15 encontros com duração de 4h cada -; as **ações de aprendizagem** dos estudantes; **notas reflexivas** da professora - suas próprias apreensões e indagações a respeito do seu estudo e das ações dos estudantes nas aulas-; **gravações em áudio** - do estudo formativo e das aulas - e, **anotações de campo** da pesquisadora.

No diagnóstico analisam-se as condições objetivas e subjetivas (internas e externas) do contexto escolar, das relações entre os sujeitos e os conhecimentos matemáticos, e que tipo de função os motivos dos sujeitos exercem, naquele dado momento de relações de professora e estudantes no contexto escolar, demonstrando que tipo de relações entre sentido e significado de ensinar e estudar, se processa antes da intervenção. O diagnóstico constatou que em 16 estudantes dos 21 indagados, os sentimentos gerados em relação ao conhecimento matemático eram negativos, devido à falta de correspondência entre conteúdo-objetivo-método com a ação realizada e o objeto de ensino. Compreende-se que essa falta de correspondência agrava e/ou diminui o interesse cognoscitivo.

A partir dessa realidade ocorre a problematização da situação mediante criação de novas necessidades coletivas relacionadas ao ensino e estudo de conceitos matemáticos algébricos. De forma que, coletivamente, (pesquisadora-professora-estudantes) constroem uma base de orientação das futuras ações dos sujeitos, tendo em vista suprir tais necessidades coletivas. Assim como, definem os conceitos a serem desenvolvidos na intervenção, sob o enfoque do ensino e didática desenvolvimental, a partir dos **nexos conceituais**⁴ do pensamento

⁴Sousa (2004, p. 53) define nexos conceituais “como elo entre as formas de pensar o conceito, que não coincidem, necessariamente, com as diferentes linguagens do conceito”. E ainda afirma que

algébrico: equações fracionárias (equivalência de valores; campo de variação quantitativa; relação de interdependência quantitativa da parte com o todo; transitividade), equações lineares e quadráticas (movimento geral e particularizado; fluência; relação de igualdade e de interdependência; propriedades da aritmética, geometria e da álgebra) e funções (relações de interdependência entre as grandezas; campo de variação; movimentos de regularidades quantitativas), ao longo de três semestres letivos. As ações são planejadas para que os estudantes descubram as características e os nexos dos conceitos, dando significado aos problemas, com o enfoque da didática desenvolvimental.

Nesse enfoque a didática se preocupa, ao mesmo tempo, com o processo e o produto, onde se ensina não só um novo conceito, mas também os modos de sua apropriação. Klingberg (1978, p.50) salienta como duplo aspecto da didática “o lógico” que se refere aos objetivos concretos do que se tem para ensinar; e o aspecto “ético, psicológico” que se refere aos objetivos subjetivos de como os estudantes vão se apropriar desse conceito. Isso engloba o cuidado com o processo de formação das ações mentais, dos valores, atitudes, sentimentos, e relação ativa e consciente dos estudantes durante o processo. Nesse processo, se analisa como e se a necessidade cognoscitiva se objetiva na relação constituída entre os elementos internos de orientação (necessidade-motivo-objeto) e execução (ação-objetivo-operação) das atividades dos sujeitos, apreendendo as manifestações volitivo-afetivas decorrentes, por meio das ações de autoavaliação dos estudantes.

Nesse enfoque, trata-se de um ensino intencionalmente organizado para considerar a base genética em que se forma o conceito, suas características internas definidoras, sem, no entanto, excluir ou desconsiderar a prática social dos sujeitos, seu pensamento empírico (Davidov, 1986) ou cotidiano (Vigostki, 2001). Pelo contrário, deve-se considerá-los no trabalho educativo, mas mediados por uma lógica inversa, ou seja, pela lógica dialética, das abstrações teóricas às concretas, para que os estudantes possam reconstituir o empírico/cotidiano sob uma nova base, a do pensamento teórico e conhecimento científico.

“a conexão entre os nexos conceituais da álgebra: fluência, campo de variação e variável formam o conceito de álgebra”.

Resultados do movimento de intervenção didático-formativo na pesquisa

Os dados da totalidade desse segundo momento (intervenção) se organizam em **unidades de análise**, pois conforme Vigotski (1991), representam o movimento universal-singular-particular como indivisíveis e elementos da essência investigada. Na pesquisa, considera-se que tais unidades se aproximam dos **isolados de pesquisa**, de Caraça (2002, p.105), pois constituem-se como recorte da realidade, mas que contém a unidade do todo.

Cada um desses isolados compõem-se de **episódios**, “aqueles momentos em que fica evidente uma situação de conflito que pode levar à aprendizagem do novo conceito” (MOURA, 1996, p. 77). Para esse autor, os episódios podem ser reveladores das unidades de análise, por que são “reveladores sobre a natureza e qualidade das ações” (MOURA, 2000, p. 60) dos sujeitos no processo de desenvolvimento dos seus motivos. Estes episódios compõem-se de **cenar**s que, ao longo do processo, evidenciam as manifestações da professora e estudantes acerca dos motivos formadores de sentido do ensino (trabalho educativo/organização do ensino) estudo (formação das ações mentais).

No caso da professora, tem-se as seguintes unidades/isolados de pesquisa em cada um dos **Episódios A e B**: *a) compartilhamento/interações; b) apropriações/objetivações; c) atribuição de sentido*. No **Episódio A** “*As dificuldades de organização do ensino para além da lógica formal*”, com três **cenar**s: **Cena A 1.1; Cena A 1.2 e Cena 1.3**. O *compartilhamento/interações*, que representam a construção dialogada das atividades orientadoras de ensino, realizadas durante a intervenção. Entende-se que esse movimento possibilita o aprofundamento didático do ensino impulsionador do desenvolvimento de novas funções psíquicas, tanto da professora quanto dos estudantes. Porque ao discutir o conteúdo, métodos, formas de organização e objetivo das ações de aprendizagem e as tarefas correspondentes a serem realizadas pelos estudantes, tendo em vista desenvolver um tipo específico de pensamento, o teórico, a professora pode objetivar sua necessidade no conteúdo e objetivo de sua atividade, ensinar/docência.

No **Episódio B**: “*O pensamento analítico na construção do conceito*”, possui duas cenas: **Cena B 1.1** e **Cena B 1.2**. A primeira, extraída dos encontros de formação, e a segunda, dos registros das notas reflexivas da professora. Ambas as partes evidenciam como as ações do pensamento analítico (análise, reflexão, síntese, comparações sobre como formar o pensamento teórico no estudante, no ato de sua consecução-práxis), tornam-se objeto e conteúdo formativo. Assim, podem ocorrer **apropriações** teórico-práticas e **objetivações** que podem transformar sua prática pedagógica, impulsionando seu próprio desenvolvimento. Também, se correlacionam com o movimento da formação de sentido em sua atividade de ensino.

No caso dos estudantes, tem-se em cada um dos **Episódios C e D** as seguintes unidades/isolados de pesquisa: *a) domínio dos procedimentos e operações lógicas do pensamento*; (Expressos pelo modo de pensar mais profundo e complexo, no qual o estudante mobiliza a análise, síntese, dedução, indução, comparação, abstração, generalização, características essenciais do conceito, orientado pelo modo de ação geral de construção do pensamento e conceito teórico, indo do movimento geral-particular, abstrato-concreto e vice-versa). *b) atitude consciente, intencional e orientada à finalidade do estudo* (Expressos pela busca ativa do conhecimento, pelo sentimento de realização, pela linguagem verbal, escrita e gráficas controláveis e dirigíveis, nas quais o estudante mobiliza a tomada de decisão para agir, orientado pela necessidade de construir o conceito internamente, como algo subjetivamente importante para o presente e o futuro).

No **Episódio C** “*A formação das ações mentais para o desenvolvimento do pensamento e conceitos teóricos, e os motivos*”, com duas Cenas: **Cena C 1.1** e **Cena C 1.2**, mediante as unidades de análise/isolados, evidencia-se como as ações dos estudantes são mediadas pela construção de um modo de ação geral, orientados pelo princípio da universalidade e da essência do conceito de equação.

O **Episódio D**, “*As relações entre o cognoscitivo e as manifestações volitivo-afetivas no desenvolvimento de motivos formadores de sentido do estudo*”, com três cenas: **Cena D 1.1**; **Cena D 1.2**; **Cena D 1.3**, demonstra certa regularidade dos motivos com a função de conferir sentido. Durante o processo observa-se como a

devida base de orientação da ação, construída coletivamente, contribui para o desenvolvimento da tarefa a ser realizada. De forma análoga, contribui para o desenvolvimento de um crescente interesse interno, melhorando a autoestima e vontade de aprender, a partir dos resultados que os estudantes mesmos evidenciam de suas ações. Alguns desses registros sustentam a tese de que é possível **“desenvolver motivos com a função de conferir sentido ao estudo”** na unidade dialética dos processos ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Tais como:

Eu fiz uma comparação e descobri que o número negativo não serve, pois se trata de área, e então não pode servir como campo de variação. Então, com a construção da tabela eu consegui observar meia parábola, porque nesse campo de variação dessa área só podemos usar os valores positivos. Eu estou entendendo melhor este movimento da área em função da altura e da base. Compreendi o movimento de meia parábola nessa função de segundo grau. Estou bem melhor que antes. Eu me sinto cada vez entendo mais as tarefas propostas. (Registro de um estudante, 2015, p. 250).

Estou a cada aula me habituando com essa forma de resolver as tarefas e estou entendendo o que faço. (Registro de um estudante, 2015, p. 250).

A regularidade ocorre durante todo o desenvolvimento da terceira atividade de ensino, em que os cinco sistemas de ações de aprendizagem apresentam objetivações das necessidades conceituais entre 62% e 67%, totalizando 13 e 14 estudantes, os quais correlacionam motivo-objeto-objetivo em sua atividade de estudo. Essa correlação decorre do processo de formação das ações mentais, pensamento e conceitos teóricos no campo álgebra, com o conceito de “função”. De modo análogo, e decorrente desse mesmo processo, no qual necessidades cognoscitivas são criadas e objetivadas, ocorre certa regularidade nas manifestações volitivo-afetivas, entre 67% a 71%, totalizando 14 e 15 estudantes com realização pessoal na atividade de estudo de matemática.

Do ponto de vista **didático-formativo**, acredita-se que a função da professora reside em saber formar nos estudantes esse tipo de modo de ação e pensamento, mas acima de tudo, precisa saber o conteúdo desse processo, e isso significa dizer que deve saber “o quê” formar. Assim, quando a professora no processo de desenvolvimento do conceito, orienta e forma nos estudantes as ações lógicas que formam dito conceito, influi positivamente no processo de aprendizagem e os ajudam a desenvolverem novas capacidades.

Ao buscar a essência da ação de ensinar a professora se aprofunda no estudo sobre os modos e as condições da aula, ou seja, nos elementos didáticos do ensino em sua unidade com a aprendizagem (Objetivos, conteúdo, métodos, meios, formas de organização, avaliação) sob a lógica dialética. Esse movimento se constitui entre vários confrontos, conflitos, reelaborações, superações ocorridas durante as três atividades de ensino e seus respectivos sistemas de ações de aprendizagem (produtos objetivos e subjetivos). Não basta ensinar um conceito, mas como orientar o estudante a pensar o conceito, a formá-lo internamente.

Dessa forma, a professora organiza o movimento de apropriação conceitual com o uso de métodos combinados, em diferentes momentos e de maneira sistêmica, reprodutivos e produtivos-familiarização, compreensão, reprodução, aplicação e criação (LERNER; SKATKIN, 1978). A escolha de um ou outro método ocorre em função dos objetivos pretendidos para a ação proposta, das condições da tarefa, além é claro, do conteúdo (interno) do conceito e de seus elos internos. Tais movimentos revelam uma nova qualidade à forma e ao conteúdo do pensamento da professora, no que se refere às relações interdependentes dos processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Por fim, demonstram-se os nexos e as regularidades do processo de desenvolvimento de motivos e as ações didáticas mobilizadoras desse movimento. Por isso, enquanto nexos compõem a totalidade do movimento dos motivos em ambas as atividades (ensino e estudo), o modo de execução se especifica em cada uma delas, isso evidencia a natureza didática presente na relação dialética entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento. Devido às limitações deste texto destacam-se apenas alguns desses nexos:

Relação sistêmica entre os elementos de orientação e execução em ambas as atividades; [...] Relação dialética entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento; [...] Organização didática do ensino como conteúdo e forma do processo formativo; [...] Unidade entre o significado-sentido-motivo da atividade, domínio dos procedimentos, meios lógicos de apropriação conceitual e a atitude consciente e voluntária. (FRANCO, 2015, p. 271).

Tais nexos estão contidos nas ações didáticas apreendidas da totalidade do

movimento e que são impulsionadoras do desenvolvimento de motivos formadores de sentido. Destacam-se:

Organizar o ensino propiciando aos estudantes as condições, as ferramentas da cultura e os modos de ações mentais lógicas e específicas, tendo em vista a apropriação de conceitos teóricos; Analisar o conceito, descobrir a sua essência, a sua lógica interna para estabelecer finalidades e planejar as ações que possibilitam tanto a orientação como a regulação do processo, de forma clara e ativa pelo próprio sujeito em formação; Promover a autonomia e a criação do professor diante dos processos de análise de sua prática pedagógica, ou seja, diante da preparação e organização de um ensino que promova o desenvolvimento. (FRANCO, 2015, p. 272).

A constituição de motivos com a função formadora de sentido apontou que existem caminhos possíveis para continuar trabalhando as relações entre sentido e significado de atividades tão relevantes no campo da educação escolar, em meio às condições e limites do próprio tempo.

Algumas considerações

A pesquisa, não teve/tem a pretensão, nesse percurso, de dar respostas definitivas, mas de apreender como seria possível a história do desenvolvimento de motivos formadores de sentido nas atividade de ensino e estudo, e as possibilidades de os sujeitos constituírem relações menos alienadas e alienantes no contexto da escola pública brasileira, via modo de organização de um tipo de ensino potencializador do desenvolvimento integral dos sujeitos. Desse movimento revelado na pesquisa, apreendem-se as ações didáticas capazes de impulsionar tal formação de sentidos, por parte de cada sujeito do processo, e em condição de atividade.

Enfim, as relações mais humanizadoras entre professora, estudantes e objeto do conhecimento científico perpassam pela relação sistêmica entre os elementos de orientação e execução do ensino e estudo; pela relação dialética entre ensino-aprendizagem-desenvolvimento e pela convergência motivo-objeto, sentido-significado. Tais relações são compreendidas enquanto nexos presentes

na totalidade das ações didáticas desenvolvidas em um dado momento histórico e cultural.

Referências

CARAÇA, Bento Jesus. *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa: Gradiva. 4 Edição. 2002.

DAVYDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba. 1981.

_____. Conceitos Básicos da Psicologia Contemporânea. Cap. I. Problemas do ensino desenvolvimental - A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. *Revista Soviet Education*, August, v. XXX, n. 8, 1986.

FRANCO, Patrícia L. J. *O desenvolvimento de motivos formadores de sentido no contexto das atividades de ensino e estudo na escola pública brasileira*. 2015. 363f. (Tese) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, MG. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13690/1/DesenvolvimentoMotivosFormadores.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

KLINGBERG, Lothar. *Introducción a la Didáctica General*. Editorial Pueblo y Educación, Playa, Ciudad de La Habana, 1978.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário. 1978.

_____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Traduzido do francês por Manoel Dias Duarte. 1. ed. Editora Moraes [197-].

_____. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2006

LERNER I. Ya; SKATKIN, M. N. Métodos de enseñanza. In: DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. 2. reimpressão. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1984, p. 176-223.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática desenvolvimental no contexto da escola pública brasileira: modos e condições para um ensino que promova o desenvolvimento*. Brasília, DF: CAPES, Programa Observatório da Educação, Edital 049/2012 (Projeto de Pesquisa), 2012.

LONGAREZI, Andréa M. *Didática desenvolvimental: intervenções pedagógico-formativas desenvolvidoras de estudantes do Ensino Fundamental, Médio e Superior*.

Brasília, CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, (Projeto de Pesquisa), 2014.

LONGAREZI, Andréa M. Para uma didática desenvolvimental e dialética no contexto de escolas públicas brasileiras. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. Uberlândia: Edufu, 2017, p. 187-230.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Tomo I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MOURA, Manoel Oriosvaldo. *Controle da variação de quantidades. Atividades de ensino*. São Paulo: Universidade de São Paulo. 1996.

_____. *O educador matemático na coletividade de formação: uma experiência com a escola pública*. 2000. Tese. (Livre-Docência em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUSA, M. C. *O ensino de álgebra numa perspectiva lógico-histórica: um estudo das elaborações correlatas de professores do Ensino Fundamental*. 2004. 250f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Educação UNICAMP/SP, Campinas. 2004.

VYGOTSKY, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad escolar. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas. Problemas de Psicología General*. Tomo II. 2. edición. Madrid: A. Machado Libros, 2001.

Diretrizes para Autores

1. Não há custos para os autores na submissão e publicação de seus artigos na revista **Obutchénie**.
2. Informamos que todos os textos submetidos à revista **Obutchénie** são escrutinados para o impedimento de plágio.
3. A Revista **Obutchénie** aceita para publicação artigos inéditos em sua especialidade: didática desenvolvimental e psicologia pedagógica na perspectiva histórico-cultural, conforme temáticas definidas para publicação (no caso dos números temáticos), por meio da aprovação de propostas.
4. A Revista **Obutchénie** aceita trabalhos digitalizados em português, espanhol e inglês, respeitados os padrões ortográficos vigentes em cada caso. Os textos deverão estar acompanhados de resumo e palavras-chave (no idioma do texto) e de *abstract* e *keywords* em inglês. Todos os artigos devem estar formatados segundo o padrão da folha de estilos da revista, disponível aqui.
5. Ao enviar o material para publicação, o(s) autor(es) está/estarão automaticamente abrindo mão de seus direitos autorais, seguindo as diretrizes *Creative Commons* adotadas pela revista; o autor concorda com as diretrizes editoriais da Revista **Obutchénie** e, além disso, assume que o texto foi devidamente revisado.
6. Dois membros da Comissão Científica (ou pareceristas *ad hoc*, caso o assunto do material não se encaixe nas áreas de especialidade dos membros da comissão) emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro da Comissão Científica ou a um parecerista *ad hoc*.
7. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores, juntamente com cópia dos pareceres. Os trabalhos que requererem alterações serão encaminhados aos autores para procederem às modificações sugeridas e, num prazo de trinta dias, os textos corrigidos devem ser enviados de volta à Revista.
8. Haverá uma segunda (ou terceira) rodada(s) de avaliação para todos os trabalhos para os quais os pareceristas requisitaram revisão.
9. Será permitida a publicação de um artigo por autor(es) ou co-autor (es) em cada número da revista.
10. Para evitar endogenia, a revista não aceitará uma porcentagem maior que 20% dos trabalhos de cada edição de autores que sejam provenientes da

Universidade Federal de Uberlândia. Caso esse patamar seja atingido, os trabalhos considerados serão os primeiros recebidos.

Das normas para a apresentação dos originais

Art 20° As matérias deverão atender às seguintes configurações (baixar folha de estilo da revista):

Tamanho do papel: A4;

Margens: superior e inferior (3 cm), direita e esquerda (2,5 cm);

Fonte: Century Schoolbook;

Tamanho: corpo 12;

Espaçamento entre linhas: 1,5;

Citações acima de 3 linhas: recuo de 4 cm, tamanho 11, espaçamento simples;

Citações abaixo de 3 linhas: no corpo do texto, entre aspas;

Citações diretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação e da indicação do número de página (Mumford, 1949, p.513).

Citações indiretas: Após as citações apresentar entre parênteses sobrenome com apenas a primeira letra em maiúscula, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980).

Resumo/Abstract: sem recuo, títulos em negrito, tamanho 10;

Notas de rodapé: sem recuo, tamanho 10. As notas de rodapé devem figurar necessariamente ao pé das páginas onde seus índices numéricos aparecem.

Financiamento: referências a agências de fomento que apoiam os trabalhos devem ser apresentadas em nota de rodapé na primeira página do texto.

Art. 21° Os trabalhos deverão respeitar a seguinte estrutura:

a) **Título** centralizado, seguido da tradução do título para o inglês, centralizada (no caso de um artigo em inglês, tradução para o português);

b) **Resumo**, no idioma do texto (entre 100 e 250 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;

c) **Palavras-chave** (até cinco), uma linha abaixo do resumo, em maiúscula, separadas por ponto;

d) **Abstract e keywords** duas linhas abaixo das palavras-chave, no caso de textos em inglês, a tradução seria para o português.

e) **Texto**: duas linhas abaixo das **keywords**, em espaçamento 1,5 e sem espaçamento entre parágrafos; os **subtítulos** correspondentes a cada parte do texto deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento, sendo numerados (numeração romana) desde o início (com exceção da introdução e das referências).

f) **Referências** duas linhas abaixo do texto, sem adentramento, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto, seguindo as normas da ABNT. Após as referências, é facultativo apresentar a **bibliografia**, com a indicação das obras consultadas ou recomendadas, não

referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica, seguindo as normas da ABNT.

Abaixo, alguns exemplos de como proceder:

Livros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Dissertações e teses

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artigos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabalho em congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicação On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º As matérias devem seguir as seguintes orientações específicas:

I – Para artigos:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) refletir a existência de um problema relevante;
- c) significar algum tipo de avanço na reflexão ou na ciência;
- d) ter um posicionamento do autor sobre o tema em questão;
- e) apresentar suporte científico e/ou citações bibliográficas corroborando as principais afirmações enunciadas;
- f) ter claro suporte de referências;
- g) evitar excesso de citações e afirmativas sem respaldo nos fatos ou em obras de referência;
- h) apoiar-se em argumentos consistentes;
- i) apresentar coerência textual e correção gramatical;
- j) atender às normas da ABNT.

II – Para biografias:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a pensadores de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara caracterização da vida do pensador em foco, bem como de suas principais contribuições para as áreas de interesse da Revista

III – Para resenhas:

- a) ter, no máximo, 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a obras de interesse nas áreas de Didática e Psicologia Pedagógica;
- c) apresentar clara noção da obra, de seu autor, das ideias nela contidas, bem como o posicionamento do resenhador e sua recomendação ou não da obra;

IV – Para entrevistas:

- a) ter, no máximo, 25 (vinte e cinco) páginas com espaço 1,5;
- b) referir-se a personalidades que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- c) tratar de conteúdo de cunho acadêmico-científico que tragam contribuições para o foco da Revista
- d) estar acompanhada de documentação comprobatória da aprovação do entrevistado para sua publicação

V – Para dossiês:

- a) reunir até 6 textos, que atendam às normas apresentadas para submissão de artigos;
- b) serem organizados e propostos por especialistas nas áreas de interesse da Revista, a partir de temáticas afins que coadunam as discussões dos diferentes artigos apresentados;
- c) ter aprovação prévia da Diretoria;
- d) ter a publicação de cada texto condicionada à sua aprovação por pareceristas, indicados pela Diretoria, seguindo os critérios de avaliação estabelecidos para as colaborações.

VI – Para traduções:

- a) respeitar o número de páginas do original, correspondente a aproximadamente a extensão de um artigo científico;
- b) ser de autoria de personalidades de reconhecimento acadêmico e intelectual nas áreas de interesse da Revista;
- c) referir-se a textos acadêmico-científico que tragam contribuições relacionadas às áreas de interesse da Revista;
- d) garantir o caráter inédito da tradução na língua portuguesa;
- e) apresentar rigor técnico, que preserve a legitimidade do teor contido no original;
- f) ter sua publicação condicionada à revisão técnica indicada pela Diretoria, com os créditos do revisor na publicação;

- g) ter a publicação condicionada à sua aprovação pela Diretoria.
- h) estar acompanhada de documentação comprobatória de cessão de direitos autorais.

VII - Para Resumo de teses e dissertações:

- a) ter entre 6 (seis) e 8 (oito) páginas com espaço 1,5;
- b) tratar-se de temática de interesse e relevância para o escopo da Revista;
- c) conter dados relevantes, que representem o avanço na ciência na área de interesse da Revista;
- d) trazer de forma clara o problema, os objetivos, a fundamentação teórico-metodológica, os principais resultados, bem como as conclusões da pesquisa desenvolvida.

Art 23º As normas acima devem ser integralmente seguidas; caso contrário, os textos enviados não serão considerados para avaliação.

Instructions to authors

1. The **Obutchénie** Journal does not charge fees for the submission and publishing of articles.
2. All submissions to the **Obutchénie** Journal are screened in order to verify the originality of content and to avoid plagiarism.
3. **Obutchénie** accepts only unpublished texts on investigations related to Developmental Education and Educational Psychology according to the Cultural Historical approach. In case of Special and Thematic issues, the authors are asked to submit only original essays on the approved topics.
4. The journal accepts contributions in Portuguese, Spanish and English. Authors should give careful thought to how they present their findings. They may be communicated clearly and accordingly to a proper use of language. All originals submitted to publication should have Abstract and Keywords related to the subject, in Portuguese or Spanish, and in English. The texts must follow the **Obutchénie** standards for publication found here.
5. The publication implies on transferring all copyrights to **Obutchénie**, under a *Creative Commons* license. When submitting a text, the author automatically agrees to the Editorial Guidelines and assumes the manuscript was properly reviewed for publication.
6. Two referees from the Scientific Board (or ad-hoc reviewers, should the paper require careful review beyond the field of expertise of the Board members) will evaluate the original text, approving it or recommending revisions. In case of divergence of views, the text will be sent to a third evaluator (ad-hoc, or Board member) for arbitration.
7. The article will be returned to the author after its analysis, accompanied by the referee's comments. Texts requiring review will be sent to authors to adhere to the suggestions. The revised article must be resubmitted to **Obutchénie** within 30 days.
8. The text will be sent to a second or third evaluation if the referee suggests changes and/or corrections.
9. Author(s) and coauthor(s) may submit a single article per number of the **Obutchénie** Journal.
10. In order to avoid academic inbreeding, the maximum amount of articles accepted from the Universidade Federal de Uberlândia is 20% for each number. Should this percentage be reached, the articles will be given priority for the next edition.

Pre-submission guidelines

Art 20° All issues must respect the following configurations (download the Journal's Style Standards): the paper size is A4 and the margins should be set at 3 cm (top and bottom) and 2,5 cm (left and right). The font is Century Schoolbook, size 12, with 1.5 line and paragraph spacing.

Citations up to three lines should be placed in the text, with quotation marks. Direct (or literal) citations must include (in brackets) the author's surname with the first word in capital letters, followed by the year and page, and separated by a comma (Mumford, 1949, p. 513). Indirect citations: when the author is cited in the text, place the author's surname and year in brackets (Barbosa, 1980).

Abstract: no recoil, in bold, size 10.

Footnotes: no recoil, size 10, aligned in the bottom of the page.

Authors should also indicate whether the research was financed in a footnote located in the first page.

Art. 21° All articles should respect the following pattern:

- a) **Title:** located in the front page, followed by its translation to English or Portuguese (in case of an English original text). Both must be centralized;
- b) **Abstract:** in the text's idiom of preference (from 100 up to 250 words), two lines below the title, single space, without indenting;
- c) **Keywords:** up to five, a line below the Abstract, uppercase, separated by commas;
- d) **Abstract and Keywords:** two lines below the Keywords. In case of texts written in English, the translation should be to the Portuguese language.
- e) **Text:** two lines below the Keywords, 1.5 spacing, without paragraph spacing. Subtitles must be aligned to the left, in bold, without indenting, and be numbered (Roman numeric system) since the beginning (with the exception of the Introduction and References sections);
- f) **References:** all documents cited in the text should be included in the Reference section, which must be ordered two lines below the text, without indenting, according to alphabetical and chronological orders. The standards of references follow the most current patterns of the Brazilian Association of Technical Standards (ABNT). The presentation of **Bibliography** is optional. Once enclosed, this section should come after the References, with the indication of the works consulted and/or recommended, and must also follow alphabetical and chronological orders, as well as the ABNT patterns.

Below are some examples on how to proceed:

Book

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Book chapter

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Theses and dissertations

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Published papers – printed journals

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Conference paper

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Online material

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Available in <http://www.oglobo.com.br>. Access on May 19 1998.

Art 22º Texts must adhere to the following specific guidelines:

I – Articles

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Investigate a relevant problem;
- c) Generate scientific or theoretical/investigative knowledge;
- d) Present a critical point of view from the author, regarding the subject matter;
- e) Offer scientific support and/or bibliographical citations validating the main affirmations set out on the text;
- f) Be clearly supported with references;
- g) Avoid inessential citations and affirmations that do not rely on facts or references;
- h) Sustain valid arguments and consistent sets of proposition;
- i) Exhibit coherence and accuracy in the use of language;
- j) Follow ABNT standards.

I – Biographies

- a) Be up to 25 (twenty five) pages in length, with 1.5 spacing;

- b) Refer to thinkers or scholars of interest to Education and Educational Psychology;
- c) Submit a clear characterization of the thinker's life, as well as the thinker's major contributions to the areas of interest of **Obutchénie**.

III – Critical reviews

- a) Be up to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to works on Education and Educational Psychology;
- c) Present a clear perception of the work, its author and its ideas, as well as the reviewer's position in regard to recommending or not the work.

IV – Interviews

- a) Be up to 25 (twenty-five) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Refer to personalities that bring forth significant contributions to the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Address academic and scientific contents that are relevant to **Obutchénie**;
- d) Be accompanied with supporting documentation from the interviewee, exhibiting the approval for publication.

V – Dossier

- a) Assemble no more than 6 (six) texts that meet the guidelines for article submissions;
- b) Be organized and suggested by specialists in **Obutchénie**'s areas of interest, based on correlated subject issues that link the articles' discussions;
- c) Have prior approval from the Board;
- d) Have each text approved by referees indicated by the Board, in accordance with evaluation criteria for collaborations.

VI – Translations

- a) Respect the amount of pages of the original text, which must correspond approximately to the extension of a scientific article;
- b) Be originally written by personalities with academic and scientific renown in the areas of interest of **Obutchénie**;
- c) Refer to academic and scientific texts that contributes to the areas of interest of **Obutchénie**;
- d) Guarantee originality in the translation to the Portuguese language;
- e) Present technical accuracy, while authentically preserving the original content;
- f) Have its publication conditioned to the technical review of the Board, with a mention to the reviewer;
- g) Have its publication conditioned to the approval of the Board;
- h) Be accompanied by a copyright license or assignment statement.

VII – Thesis or dissertation summary

- a) Be from 6 (six) to 8 (eight) pages in length, with 1.5 spacing;
- b) Be relevant and related to **Obutchénie**'s areas of interest;
- c) Contain significant data that represent the advance in **Obutchénie**'s areas of interest;
- d) Bring forward the problem, the research objectives, the theoretical and methodological rationale, the main results, as well as the research conclusions.

Art 23° The submission of texts must meet all previous standards in order to be considered for evaluation.

Directrices para Autores

1.No hay costo para los autores en la sumisión y publicación de sus artículos en la revista **Obutchénie**.

2.Informamos que todos los textos sometidos a la revista **Obutchénie** son escrudinados para el impedimento de plagio.

3.La Revista **Obutchénie** acepta para publicación artículos inéditos en su especialidad: didáctica desarrolladora y psicología pedagógica en la perspectiva histórico-cultural, conforme las temáticas definidas para la publicación (en el caso de los números temáticos), por medio de la aprobación de propuestas.

4.La Revista **Obutchénie** acepta trabajos digitados en portugués, español e inglés, respetando los patrones ortográficos vigentes en cada caso. Los textos deberán estar acompañados de resumen y palabras clave (en la lengua del texto) y de *abstract* e *keywords* en inglés. Todos los artículos deben estar formateados según el padrón de la hoja de estilos de la revista, disponible aquí.

5.Al enviar el material para publicación, el (los) autor(es) está/estarán automáticamente abriendo mano de sus derechos autorales, siguiendo las directivas *Creative Commons* adoptadas por la Revista; el autor está de acuerdo con las directrices editoriales de la revista **Obutchénie** y, además de eso, asume que el texto fue debidamente revisado.

6.Dos miembros de la Comisión Científica (o pareceristas ad hoc, en caso de que el asunto del material no se encaje en las áreas de especialidad de los miembros de la comisión) emitirán parecer sobre los trabajos, aprobándolos o sugiriendo las alteraciones que consideren necesarias. En el caso de un parecer ser favorable y otro contrario, el trabajo será enviado a un tercer miembro o a un parecerista.

7.Después del análisis, los trabajos serán devueltos a los autores, juntamente con copia de los pareceres. Los trabajos que requieren alteraciones serán encaminados a los autores para proceder con las modificaciones sugeridas y, en un plazo de treinta días, los textos corregidos deben ser enviados de vuelta a la Revista.

8.Habrà una segunda (o tercera) rodada(s) de evaluación para todos los trabajos para os cuales los pareceristas indicaron revisión.

9.Será permitida la publicación de un artículo por autor(es) o co-autor (es) en cada número de la revista.

11.Para evitar endogenía, la revista no aceptará un índice mayor que 20% de los trabajos de cada edición de autores que sean provenientes de la

Universidad Federal de Uberlandia. En el caso de que esa medida sea alcanzada, los trabajos considerados serán los primeros recibidos.

De las normas para la presentación de los originales

Art 20° Las materias se deberán atender a las siguientes configuraciones (debajo hoja de estilo de la revista):

Tamaño del papel: A4;

Margen: superior e inferior (3 cm), derecha y izquierda (2,5 cm);

Fuente: Century Schoolbook;

Tamaño: cuerpo 12;

Espacio entre líneas: 1,5;

Citación arriba de 3 líneas: retroceso de 4 cm, tamaño 11, espacio simple;

Citación debajo de 3 líneas: en el cuerpo del texto, entre aspas;

Citación directa: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación y de la indicación del número de página (Mumford, 1949, p. 513).

Citación indirecta: Después de las citaciones presentar entre paréntesis el apellido con apenas la primera letra en mayúscula, separado por coma de la fecha de publicación (Barbosa, 1980).

Resumen/Abstract: Sin retroceso, títulos en negrito, tamaño 10;

Notas de pie de página: sin retroceso, tamaño 10. Las notas de pie de página deben figurar necesariamente al pie de las páginas donde sus índices numéricos aparecen.

Financiamiento: referencias a agencias de fomento que apoyan los trabajos deben ser presentadas en nota de pie de página en la primera página del texto.

Art. 21° Los trabajos deberán respetar la siguiente estructura:

a) **Título** centralizado, seguido de la traducción para el inglés, centralizado (en el caso de un artículo en inglés o español, traducción para el portugués);

b) **Resumen**, en el idioma del texto (entre 100 y 245 palabras) dos líneas abajo del título, sin retroceso y en espacio simple;

c) **Palabras clave** (hasta cinco), una línea debajo del resumen, en mayúscula, separadas por puntos;

d) **Abstract** y **keywords** dos líneas debajo de las palabras clave, en el caso de textos en inglés y español, la traducción sería para el portugués;

e) **Texto**: dos líneas debajo de las **keywords**, en espacio 1,5 y sin espacio entre párrafos; los subtítulos correspondientes a cada parte del texto deberán figurar a la izquierda, en negrito y sin retroceso, siendo numerados (numeración romana) desde el inicio (con excepción de la introducción y de la referencia);

f) **Referencias** dos líneas debajo del texto, sin retroceso, en orden alfabética y cronológica, indicando los trabajos citados en el texto, siguiendo las

normas de la ABNT. Después de las referencias, es facultativo presentar la bibliografía, con la indicación de las obras consultadas o recomendadas, no referenciadas en el texto, también en orden alfabético y cronológico, siguiendo las normas de la ABNT.

Debajo, algunos ejemplos de como proceder:

Libros

SILVA, I. A. *Figurativização e metamorfose: o mito de Narciso*. São Paulo: EDUNESP, 1995. 276 p.

Capítulo de libros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972, p. 47-66.

Disertaciones y tesis

CORRÊA, G. G. *As reformas educacionais brasileiras: programas de ensino em Ciências e seriação escolar*. 1997. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Humanas e Artes, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

Artículos de periódicos

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p.113-127, jul. 1997.

Trabajos en congreso o similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. Águas de São Pedro. *Anais*. São Paulo: Unesp, 1990. p.114-118.

Publicación On-line – Internet

TAVES, R. F. Ministério corta pagamento de 46,5 mil professores. *O Globo*, Rio de Janeiro, 19 de maio 1998. Disponível em <http://www.oglobo.com.br>. Acesso em 19 maio 1998.

Art 22º Las materias deben seguir las siguientes orientaciones específicas:

I – Para artículos:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) Expresar la existencia de un problema relevante;
- c) significar algún tipo de avance en la reflexión o en la ciencia;
- d) tener un posicionamiento del autor sobre el tema en cuestión;
- e) presentar soporte científico y/o citas bibliográficas confirmando las principales afirmaciones enunciadas;
- f) tener claro soporte de referencias;
- g) evitar exceso de citas y afirmativas sin respaldo en hechos y obras de referencia;

- h) apoyarse en argumentos consistentes;
- i) presentar coherencia textual y corrección gramatical;
- j) atender a las normas da ABNT.

II – Para biografías:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a pensadores de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara caracterización de la vida del pensador en foco, como de sus principales contribuciones para el área de interés de la Revista.

III – Para reseñas:

- a) tener, al máximo, 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a obras de interés en las áreas de Didáctica e Psicología Pedagógica;
- c) presentar clara noción de la obra, de se autor, de las ideas en ellas presente, bien como el posicionamiento del reseñador y sus recomendaciones o no de la obra;

IV – Para entrevistas:

- a) tener, al máximo, 25 (veinte y cinco) páginas con espacio 1,5;
- b) referirse a personalidades que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- c) tratar de contenido de cuño académico-científico que traiga contribuciones para el foco de la Revista;
- d) estar acompañada de documentación que comprueba la aprobación del entrevistado para su publicación.

V – Para dossier:

- a) reunir hasta 6 textos, que atiendan a las normas presentadas para someter los artículos;
- b) Ser organizados y propuestos por especialistas en el área de interés de la Revista, a partir de temáticas afines que comparten las discusiones de los diferentes artículos presentados;
- c) tener aprobación previa de la Dirección;
- d) tener la publicación de cada texto condicionada a su aprobación por pareceristas, indicados por la Dirección, siguiendo los criterios establecidos para las colaboraciones.

VI – Para traducciones:

- a) respetar el número de páginas del original, correspondiente a aproximadamente a extensión de un artículo científico;
- b) ser de autoría de personalidades de reconocimiento académico y intelectual en las áreas de interés da Revista;
- c) referirse a textos académico-científico que traigan contribuciones relacionadas a las áreas de interés de la Revista;
- d) garantizar el carácter inédito de la traducción en lengua portuguesa;

- e) presentar rigor técnico, que preserve la legitimidad del tenor contenido en el original;
- f) Tener su publicación condicionada a la revisión técnica indicada por la Dirección, con los créditos del revisor en la publicación;
- g) tener a publicación condicionada a su aprobación por la Dirección;
- h) estar acompañada de documentación comprobatorio de cesión de derechos autorales.

Amanda

VII - Para Resumen de tesis y disertación:

- a) tener entre 6 (seis) y 8 (ocho) páginas con espacio 1,5;
- b) tratarse de temática de interés y relevancia para el perfil de la Revista;
- c) contener datos relevantes, que representen el avance en la ciencia y en el área de interés de la Revista;
- d) traer de forma clara el problema, los objetivos, la fundamentación teórico-metodológica, los principales resultados, bien como las conclusiones de la investigación desarrollada.

Art 23° Las normas arriba deben ser integralmente seguidas; en caso contrario, los textos enviados no serán considerados para evaluación.