

Vigotski

no Ensino
Superior

Concepção e práticas de inclusão

Paula Maria Ferreira de Faria
Denise de Camargo
Ana Carolina Lopes Venâncio
(Orgs.)



Este livro é fruto das inquietações das organizadoras frente ao cenário contemporâneo do Ensino Superior brasileiro. Em meio à precarização do ensino, fomentada pela desvalorização do professor e a desmotivação dos alunos, em um sistema estandardizado e meritocrático que desconsidera as singularidades, surge a inevitável pergunta: é possível modificar essa realidade? Como nós, profissionais da área da educação, podemos contribuir ao enfrentamento e à transformação dessa alarmante realidade? Nossas pesquisas, situadas na intersecção entre a educação e a psicologia, vinculam-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, fundamentam-se nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski. Partem, portanto, do entendimento de que o homem é um ser social, que se constitui humano a partir das interações que estabelece com seu meio – modificando-o e sendo continuamente transformado por ele. Nessa concepção, o processo de ensino-aprendizagem envolve, para além dos aspectos biológicos, os elementos culturais que o propiciam (ou impedem). A constituição do ser humano, portanto, não ocorre espontaneamente, mas depende do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, possível somente através da mediação de signos e ferramentas, intermediada por membros mais experientes da cultura. Dessa forma, ressaltando a essencialidade desses princípios em todos os contextos de ensino, consideramos a necessidade de fomentar a reflexão e a discussão acerca dos processos desenvolvimentais ocorridos no âmbito de Ensino Superior.



Vigotski no Ensino Superior
Concepção e práticas de inclusão



Diretor da série:

Herlon Alves Bezerra

Comitê Científico e Editorial:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vigotski no Ensino Superior

Concepção e práticas de inclusão

Organizadoras:

Paula Maria Ferreira de Faria

Denise de Camargo

Ana Carolina Lopes Venâncio



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

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



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



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Série Diálogos Transdisciplinares em Educação – 27

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de; VENÂNCIO, Ana Carolina Lopes (Orgs.)

Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão [recurso eletrônico] / Paula Maria Ferreira de Faria; Denise de Camargo; Ana Carolina Lopes Venâncio (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

235 p.

ISBN - 978-85-5696-731-2

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

1. Vigotski; 2. Ensino Superior; 3. Educação; 4. Pedagogia; 5. Universidade; I. Título. II. Série;

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Sumário

Prefácio.....	9
Edival Sebastião Teixeira	
Apresentação	15
Paula Maria Ferreira de Faria	
Denise de Camargo	
Ana Carolina Lopes Venâncio	
1.....	21
Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação universitária: uma introdução	
Alexandre Meirelles Martins	
Tania Stoltz	
2.....	41
Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski	
Flávia Diniz Roldão	
Ivan Carlos Cicarello Junior	
Juliana Corrêa Schwarz	
Denise de Camargo	
3.....	61
Emoção, saúde e docência no ensino superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural	
Paula Maria Ferreira de Faria	
Denise de Camargo	
4.....	81
A importância da constituição do sujeito em Vigotski para o ensino superior	
Maria Sara de Lima Dias	
Álaba Cristina Pereira	
5.....	103
Dificuldades acadêmicas na universidade: análise das queixas relatadas por estudantes	
Roberta Sant'Anna Kafrouni	
Rafaela de Campos Domingues	
Anna Paula Lindolpho Antunes	

6.....	127
Configuração subjetiva da participação política para uma estudante do movimento estudantil	
Karina Junqueira de Menezes Loiacono	
Norma da Luz Ferrarini	
7.....	151
Inclusão indígena no ensino superior: discutindo implicações da atuação do professor-orientador	
Francine Rocha	
Ana Carolina Lopes Venâncio	
Denise de Camargo	
Norma da Luz Ferrarini	
8	175
Plantão de acolhimento como dispositivo potencializador da inclusão no ensino superior: contribuições de Vigotski	
Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan	
9.....	199
Perspectiva vigotskiana e coensino no ensino superior	199
Ana Carolina Lopes Venâncio	
Denise de Camargo	
Mariana Saad Weinhardt Costa	
Itamara Peters	
10	221
O ensino superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski	
Paula Maria Ferreira de Faria	
Ana Carolina Lopes Venâncio	
Denise de Camargo	
Sobre os autores.....	233

Prefácio

Edival Sebastião Teixeira

Em carta a Lucílio, Sêneca diz a seu pupilo que, se o objetivo é fazer com que alguém aprenda, deve-se recorrer às palavras em baixo tom de conversa. Considerava o filósofo que é preferível a conversa serena aos paroxismos da oratória, porque, dessa forma, as palavras ficam mais fácil na memória. Não se precisa de muitas palavras; são necessárias apenas as palavras mais eficazes – dizia Sêneca.

Apesar de estar diante de uma obra escrita, valho-me do estoico romano para dizer que o livro *Vigotski no Ensino Superior: concepção e práticas de inclusão*, ora apresentado, fala através da palavra escrita. Palavras que não gritam, que não escoiceiam, porque o objetivo aqui não é fazer com que eventuais desacordos sejam desfeitos mediante o uso de esporas. Se o diálogo não é panaceia, pelo menos é dos melhores meios para tentar algum convencimento.

Ainda que não enunciado como proposta da obra, o texto de cada um dos capítulos nos leva a refletir sobre as determinações a que estamos sujeitos – sujeitos mesmo no sentido de ente de ação consciente – em nosso processo de desenvolvimento como seres sociais. Daí o desejo dos autores de que a leitura da obra propicie cognições, emoções e motivações no sentido de fomentar a transformação da educação superior no Brasil.

Há no livro uma visão de mundo, como a conceitua Lucien Goldmann (1967), para quem tais visões são a expressão psíquica da relação entre certos grupos humanos e seu meio social e natural. Vale dizer, portanto, que as visões de mundo têm um caráter antropológico no sentido de que, nestas, estão mais ou menos implícitas ou explícitas “posturas a respeito

da história, da moral, da sociedade, da política, da economia, da existência, da cultura, do trabalho” (ARAÚJO, 2005, p. 41).

As visões de mundo têm também um caráter prático, posto que explicitam uma consciência compartilhada por determinado grupo acerca dos problemas com que se deparam e dos modos de superá-los. Não obstante esse caráter prático, as visões de mundo, por si mesmas, não têm poder para mudar as circunstâncias. O que muda, o que faz transformar, é a visão de mundo posta em prática. E, como visão de mundo posta em prática, o livro organizado por Paula, Denise e Ana Carolina é excelente exemplo.

As visões de mundo têm, também, um sentido teórico. Como tal, elas são dispositivos conceituais que permitem compreender o pensamento e a ação de indivíduos concretos e historicamente situados (ARAÚJO, 2005). No caso do presente livro, essa visão é a marxista, para a qual, desde seu nascedouro, está presente a preocupação com a produção do ser humano no interior da sociedade capitalista. Produção do ser humano significa produção da sua existência, pois o ser do homem não é um ente *a priori* que está latente no início e que se vai desenvolvendo por algum processo de adaptação ao ambiente.

Lenin (1974) afirmou que, em Marx, a consciência social reflete o ser social. Essa asserção é de natureza filosófico-metodológica e, ao se admitir sua justeza, não resta outra opção para o estudo da consciência que não a adoção do método materialista dialético. Então, amparado na visão de mundo marxista – e, por conseguinte, em sua expressão teórico-metodológica –, é que Vigotski, cuja obra sustenta a maior parte do livro de que aqui se fala, desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural.

Parafraseando Marx, Vigotski (1995) afirma que “a natureza psíquica do homem vem a ser um conjunto de relações sociais trasladadas ao interior e convertidas em funções da personalidade e em formas de sua estrutura” (p. 151). E é sobre a sexta tese de Marx sobre Feuerbach que Vigotski erigiu a Psicologia Histórico-Cultural (PINO, 2000). Mas, sem afirmar que expressava o significado preciso da tese de Marx, Vigotski

(1995) declara ver aí “a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural” (p. 151). Portanto, concordando-se com Vigotski, se está diante de uma ontologia revolucionária – isto é, de uma forma de conceber o ser humano que supera em muito a lógica dicotômica do individual *versus* o social.

Mas é prudente recordar algumas palavras ditas por Zazzo em relação à filiação de Wallon ao materialismo dialético. Era 1975 quando Renè Zazzo, em carta dirigida aos psicólogos norte-americanos, dizia que as descobertas de Henri Wallon conformavam, no terreno da psicologia, os princípios enunciados por Marx e Engels. O autor advertia que o marxismo não deveria ser tomado ortodoxamente como uma “etiqueta ideológica” porque isso dificultaria a compreensão da obra walloniana. O marxismo, dizia, não é a trombeta de Jericó (ZAZZO, 1989).

É de amplo conhecimento que o marxismo não era tomado por Vigotski como a “trombeta de Jericó” nos domínios da psicologia. Observa-se, aliás, que em *O significado histórico da crise da Psicologia*, o autor foi explícito ao criticar aqueles que pensavam estar construindo uma psicologia marxista, mas não conseguiam ir além de uma simples utilização de termos típicos do marxismo (VYGOTSKI, 1991). Parecia fora de questão, para Vigotski, desenvolver uma psicologia geral de base marxista apenas por pressões políticas – como, aliás, também não fora o caso de Wallon.

O que havia em Vigotski era uma firme convicção de que a aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral que superasse tanto as visões idealistas quanto as mecanicistas que imperavam na ciência. Mas isso não se deu sem um custo pessoal elevado. Com efeito, na década de 1930, Vigotski e outros membros da Psicologia Histórico-Cultural foram censurados por um decreto do Partido Comunista da União Soviética porque, dentre outras razões, não aceitavam sequer discutir a possibilidade de uma filiação dogmática ao marxismo-leninismo.

Voltemos ao livro ora apresentado. Sem rodeios, os autores desta obra coletiva, ainda que não o digam explicitamente, deixam claro, à partida, que a subjetividade é a categoria central sobre a qual se debruçam. Cada um, a seu modo, deixa transparecer sua aceitação ao fato de que a subjetividade é objetivamente construída nas condições concretas nas quais a existência do sujeito transcorre. Não por outra razão é que o fundamento teórico-metodológico da obra que o leitor tem à frente é materialista dialético; mais especificamente, sustenta-se na leitura que Vigotski fez da obra marxiana, bem como nas leituras de outros estudiosos da Psicologia Histórico-Cultural.

A dezena de capítulos do presente livro expõe reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem que ocorre no Ensino Superior, em especial no tocante a questões que permeiam as políticas de inclusão em ação, naquilo que afetam pessoas de carne e osso; as que são responsáveis pela implementação e aquelas para as quais as ações são direcionadas. Por conseguinte, todos os textos tratam de processos de desenvolvimento humano.

A leitura é deliciosa, ainda que a densidade teórica do método que sustenta os capítulos requeira certo esforço do leitor. Potenciais leitores, alguns, como os discutidos em um dos capítulos, desacostumados, ou mesmo não habituados à leitura atenta que a formação universitária exige, talvez tenham de fazer um esforço adicional. Ao final, todos terão a certeza de que valeu a pena o caminho.

Por fim, gostaria de reforçar que a universidade não é o lugar do pensamento único e não é o lugar da intolerância com quem expressa seu pensamento, seja este hegemônico ou contra-hegemônico. A universidade é o lugar da pluralidade, do debate honesto, da aceitação da contradição, do avanço do pensamento, do enriquecimento da consciência, da afirmação das convicções para uns, da mudança das convicções para outros.

Tempos estranhos e difíceis estes em que alguns gritam e escolheiam na tentativa de fazer com que a maioria concorde com inaceitáveis

argumentos, ações e suas consequências quase sempre excludentes. Inaceitáveis não por eventuais contrariedades com determinadas visões de mundo que os geram; inaceitáveis porque são desumanos. Por isso, um livro como este que instiga a reflexão sobre que humano queremos formar na universidade é muito bem-vindo; é mesmo um alento.

Pato Branco, agosto de 2019.

Referências

- ARAÚJO, J. C. S. O embate marxiano com a construção dos sistemas educacionais. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 39-68.
- GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- LENIN, V. I. **Materialismo y empirio-criticismo**. Editorial Fundamentos: Madri, 1974.
- PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, ano XXI, n.71, julho/00, p. 45-78.
- SÊNECA, L. A. **Aprendendo a viver: cartas a Lucílio**. Tradução de: REBBELLO, L. S.; VRANAS, E. I. N. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- VYGOSTKI, L. S. El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In: VYGOSTKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor/MEC, 1991, p. 257-413.
- VYGOSTKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor/MEC, 1995.
- ZAZZO, R. **Onde está a Psicologia da criança?** Campinas: Papirus, 1989.

Apresentação

Paula Maria Ferreira de Faria

Denise de Camargo

Ana Carolina Lopes Venâncio

Este livro é fruto das inquietações das organizadoras frente ao cenário contemporâneo do Ensino Superior brasileiro. Em meio à precarização do ensino, fomentada pela desvalorização do professor e a desmotivação dos alunos, em um sistema estandardizado e meritocrático que desconsidera as singularidades, surge a inevitável pergunta: é possível modificar essa realidade? Como nós, profissionais da área da educação, podemos contribuir ao enfrentamento e à transformação dessa alarmante realidade?

Nossas pesquisas, situadas na intersecção entre a educação e a psicologia, vinculam-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, fundamentam-se nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski¹. Partem, portanto, do entendimento de que o homem é um ser social, que se constitui humano a partir das interações que estabelece com seu meio – modificando-o e sendo continuamente transformado por ele. Nessa concepção, o processo de ensino-aprendizagem envolve, para além dos aspectos biológicos, os elementos culturais que o propiciam (ou impedem). A constituição do ser humano, portanto, não ocorre espontaneamente, mas depende do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, possível somente através da mediação de signos e ferramentas, intermediada por membros mais experientes da cultura. Dessa forma, ressaltando a

¹ Convencionamos, neste livro, a utilização da grafia do nome de Vigotski que mais se aproxima da língua portuguesa. Nas Referências, contudo, é respeitada a forma utilizada pelos autores de cada capítulo.

essencialidade desses princípios em todos os contextos de ensino, consideramos a necessidade de fomentar a reflexão e a discussão acerca dos processos desenvolvimentais ocorridos no âmbito do Ensino Superior.

Anteriormente, ao elaborarmos o livro *Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional* (CAMARGO; FARIA, 2018), nos deparamos com a necessidade de subsídios teóricos que contemplassem as especificidades do âmbito do Ensino Superior, a partir dos referenciais da Psicologia Histórico-Cultural. Nasceu, aí, a ideia de desenvolver este *e-book*. O formato do livro privilegia a dinamicidade da informação nos tempos atuais; acompanha o desejo das organizadoras de contribuir para a produção e a disseminação do conhecimento, compreendendo que somente a ação consciente, livre e crítica é capaz de transformar a realidade – em nosso caso, especificamente no contexto do Ensino Superior.

Mais do que textos, buscamos reunir neste livro reflexões que conduzam a práticas de ensino-aprendizagem comprometidas com o desenvolvimento humano. Enfatizando diferentes aspectos das relações universitárias sob a perspectiva histórico-cultural, cada um dos capítulos² busca contribuir a esse propósito.

O primeiro capítulo, *Contribuições da teoria histórico-cultural para a educação universitária: uma introdução*, de Alexandre Meirelles Martins e Tania Stoltz, apresenta aspectos gerais da teoria vigotskiana, relacionando-os ao contexto educacional, em especial no âmbito do Ensino Superior.

O segundo capítulo intitula-se *Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski*, de autoria de Flávia Diniz Roldão, Ivan Carlos Cicarello Junior, Juliana Corrêa Schwarz e Denise de Camargo. O texto traz contribuições para o entendimento do papel do professor frente às demandas específicas do Ensino Superior contemporâneo.

O terceiro capítulo, *Emoção, saúde e docência no ensino superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural*, de Paula Maria Ferreira de Faria e Denise de Camargo, prossegue com as reflexões acerca do trabalho

² As traduções dos textos em outros idiomas são de responsabilidade dos autores de cada capítulo.

docente no contexto universitário, enfatizando os processos relacionados ao bem-estar e à saúde física e sobretudo psicológica dos professores.

No capítulo quatro, *A importância da constituição do sujeito em Vigotski para o Ensino Superior*, de Maria Sara de Lima Dias e Álaba Cristina Pereira, as autoras discutem a questão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores no âmbito da universidade, contribuindo para a formação da personalidade do estudante.

O capítulo cinco, intitulado *Dificuldades acadêmicas na universidade: análise das queixas relatadas por estudantes*, é de autoria de Roberta Sant'Anna Kafrouni, Rafaela de Campos Domingues e Anna Paula Lindolpho Antunes. O texto aponta dificuldades vivenciadas por estudantes universitários, discutindo possibilidades de enfrentamento e transformação no Ensino Superior.

O sexto capítulo, de Karina Junqueira de Menezes Loiacono e Norma da Luz Ferrarini, intitula-se *Configuração subjetiva da participação política para uma estudante do movimento estudantil*. Através de um relato de pesquisa, o texto permite refletir sobre os processos psicológicos que envolvem a tomada de consciência e a opção pelo ativismo político no interior da universidade.

O capítulo sete, *Inclusão indígena no Ensino Superior: discutindo implicações da atuação do professor-orientador*, é de autoria de Francine Rocha, Ana Carolina Lopes Venâncio, Denise de Camargo e Norma da Luz Ferrarini. As autoras denunciam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas na efetivação de seu acesso ao Ensino Superior, enfatizando a mediação qualificada do professor-orientador como dispositivo que possibilita a permanência na universidade.

No capítulo oito, *Plantão de acolhimento como dispositivo potencializador da inclusão no Ensino Superior: contribuições de Vigotski*, Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan apresenta uma proposta de acolhimento entre pares, que viabiliza a inclusão e facilita o desenvolvimento dos estudantes no âmbito do Ensino Superior.

O nono capítulo, *Perspectiva vigotskiana e coensino no Ensino Superior*, é de autoria de Ana Carolina Lopes Venâncio, Denise de Camargo, Mariana Saad Weinhardt Costa e Itamara Peters. O texto propõe a utilização do ensino colaborativo como alternativa que otimiza o trabalho docente e potencializa as condições de aprendizagem dos estudantes universitários.

Por fim, no décimo capítulo, *O Ensino Superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski*, as autoras Paula Maria Ferreira de Faria, Ana Carolina Lopes Venâncio e Denise de Camargo sintetizam as principais contribuições da Teoria Histórico-Cultural acerca da temática do Ensino Superior, tecendo as últimas proposições reflexivas deste livro.

Assim como todo processo de ensino, de acordo com os pressupostos de Vigotski, esta obra revela uma intencionalidade que se coaduna aos modos de compreensão do ser humano das autoras. Nesse sentido, pretendemos contribuir à finalidade maior do Ensino Superior: para além de formar profissionais para o mundo do trabalho, busca-se investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio do qual cada estudante será capaz de agir de forma consciente, crítica e livre em seu meio. Como nos declara Vigotski (2004), “cada minuto do homem está cheio de possibilidades não realizadas” (p. 69). Cabe a nós, profissionais e pesquisadores da área da educação, investir no desenvolvimento dessas possibilidades, buscando sempre formas qualitativamente novas e inovadoras, não somente de ensinar e aprender, mas de se relacionar e (inter)agir social e culturalmente.

Desejamos que as reflexões propiciadas pela leitura desta obra possam ir além da simples cognição; que alcancem, tal como nos faz entender Vigotski, também as emoções e as motivações de cada leitor, no sentido de fomentar o desejo e a ação rumo à almejada – e tão necessária – transformação do Ensino Superior em nosso país.

Referências

CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vigotski e a inclusão**: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Original publicado em 1924)

**Contribuições da teoria histórico-cultural
para a educação universitária:
uma introdução**

Alexandre Meirelles Martins

Tania Stoltz

O Construtivismo e o Socioconstrutivismo são abordagens teóricas que abarcam diversas teorias e que têm um fator em comum: compreender como se dá sentido a determinadas experiências, ou seja, defendem que aprender é a construção de significados a partir da experiência. Em outras palavras, a aprendizagem é construída pelos indivíduos que dão sentido a suas experiências. Nessa acepção, os sujeitos estão longe de ser uma tábula rasa que deve ser preenchida de conhecimentos, e sim estão à procura de significados (DRISCOLL, 2005). Os principais autores construtivistas são amplamente conhecidos, como Jean Piaget (1986-1980) e Lev S. Vigotski (1896-1934) e servem de fundamento para a educação.

Um dos teóricos chave para a área da educação foi o psicólogo russo Vigotski que em sua breve existência deixou importantes contribuições e uma teoria incompleta devido ao seu precoce falecimento. Em sua perspectiva, o homem tem papel ativo e é fruto das interações que estabelece no âmbito social e cultural; por isso, sua teoria também é chamada de sócio-interacionista ou sócio-histórica e tem influência marxista, pois se desenvolveu no contexto da Revolução Russa de 1917 (STOLTZ, 2013).

Pensar que a teoria vigotskiana pode servir somente para a compreensão do desenvolvimento cognitivo de crianças é um tanto equivocado. Gauthier e Tardiff (2014) argumentam que a perspectiva de Vigotski “engloba várias escalas de evolução” (p. 367), enfocando principalmente os planos ontogenético e microgenético no que tange ao desenvolvimento das funções mentais elementares e superiores. Assim, Vigotski, não nega o fator biológico, mas enfatiza sobretudo o desenvolvimento cultural no desenvolvimento natural, “encarando a relação entre essas duas linhas de desenvolvimento sob o ângulo de uma interação dialética” (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 367).

Sendo assim, é central o papel da cultura na formação do pensamento. É a cultura que “modela literalmente as nossas maneiras de pensar, pois o desenvolvimento mental resulta justamente do domínio das estruturas simbólicas” (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 378). Dessa forma, a abordagem histórico-cultural trata do desenvolvimento do pensamento como um todo e não se fixa em fases do desenvolvimento, pois a aprendizagem ocorre ao longo da vida perdurando na idade adulta; como Candy (1991) salienta, ensinar e aprender são processos de negociação que envolvem a construção e a troca de significados.

O método genético

Gauthier e Tardiff (2014, p. 367) enfatizam que, na perspectiva histórico-social de Vigotski, os fenômenos mentais, peculiares aos seres humanos, são encarados a partir de sua gênese. Para compreender o processo de desenvolvimento humano, Vigotski faz uso de uma abordagem pautada na psicologia do desenvolvimento, envolvendo diversos fatores explicativos como o componente biológico e o fator histórico-cultural. Nesse sentido, “abordando os fenômenos psicológicos na sua historicidade, Vigotski funda sua explicação na análise de diferentes linhas de desenvolvimento ou domínios genéticos” (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 368). Assim, ele considera quatro linhas de

desenvolvimento: a filogenética, a histórica, a ontogenética e a microgenética.

A filogênese diz respeito à relação evolutiva das espécies e, tratando-se particularmente dos humanos, destaca a habilidade de conceber e fazer uso de ferramentas já presentes nos nossos ancestrais, o que “representa certamente uma condição necessária para a emergência das funções mentais próprias ao humano, mas isso não basta” (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 367). Na verdade, é preciso conciliar o fator histórico-cultural para explicar o uso de ferramentas técnicas, comportamento esse próprio dos seres humanos. Sendo assim, o plano histórico diz respeito especificamente à organização social do trabalho, nesse seguimento:

Com o aparecimento das formas sociais do trabalho, o desenvolvimento das funções mentais vai apoiar-se em princípios qualitativamente novos, pois a história sociocultural tem as suas leis próprias, irredutíveis àquelas que governam a evolução filogenética das espécies. (GAUTHIER; TARDIFF, 2004, p. 367).

No que diz respeito à ontogênese, ou seja, ao desenvolvimento do indivíduo na sociedade, o fator biológico e sócio-histórico entram em jogo simultaneamente, ao passo que no plano filogenético essas linhas do desenvolvimento aparecem sucessivamente. Aliás, a dinâmica da ontogênese se dá na interação e na transformação das forças biológicas e sócio-históricas (GAUTHIER; TARDIFF, 2014).

O plano microgenético, por sua vez, trata da “aquisição de conhecimentos e a formação de novos sistemas e processos psicológicos, desta vez pela realização de tarefas ou de atividades precisas” (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 367). As pesquisas de Vigotski se concentraram, sobretudo, no estudo ontogenético e microgenético, buscando elucidar a questão das funções psicológicas elementares e superiores.

Processos elementares e superiores

As faculdades mentais do homem e dos animais inferiores não diferem em tipo, embora imensamente em grau. (DARWIN, 1871, p. 186).

Embora Vigotski aceitasse a ideia de que a evolução do homem pudesse ter ocorrido a partir dos animais como um processo constante, ele se contrapõe à afirmação de Darwin argumentando que existem diferenças fundamentais entre os animais e os seres humanos. Assim, os animais dependem quase que totalmente da herança genética, ao passo que os seres humanos podem dominar e transmitir a cultura; dessa forma, podem se emancipar da natureza. Vigotski enfatiza que o fator biológico tem um papel limitado no que diz respeito ao desenvolvimento do ser humano, ou seja:

O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 213).

Dessa maneira, durante a ontogênese desenvolvem-se os processos psicológicos superiores que são específicos dos seres humanos. Por sua vez, os processos elementares são determinados pelo desenvolvimento biológico. Segundo Gauthier e Tardiff (2014), somente as funções elementares chegam à maturação durante a ontogênese na infância. Na verdade, é por meio da interação que se dá no meio sociocultural “caracterizado pelo uso de ferramentas de mediação simbólica” (p. 368), que as funções psicológicas superiores podem chegar à maturidade.

O desenvolvimento do homem, como um tipo biológico, aparentemente já estava basicamente terminado no momento em que a história humana começou. Isto, é claro, não significa que a biologia humana tenha estacionado desde o momento em que começou o desenvolvimento histórico da sociedade humana. [...] Mas essa mudança biológica da natureza havia se tornado uma unidade dependente e subordinada ao desenvolvimento histórico da sociedade humana (VIGOTSKI; LURIA, 1930a, p. 54; 70).

Falar da teoria histórico-cultural é abordar a dimensão social do desenvolvimento humano e, nessa lógica, compreender as funções psicológicas superiores que nos diferenciam dos demais animais. O pensamento abstrato, a memorização ativa, a linguagem, a afetividade humana, a atenção voluntária, entre outros, são exemplos de funções psicológicas superiores, ao passo que as inferiores dizem respeito aos comportamentos que apresentamos assim como os animais e são procedentes do fator biológico do comportamento, como sensações, atenção involuntária, reações emocionais, entre outros (STOLTZ, 2013).

Vigotski aponta alguns critérios para distinguir as funções psicológicas elementares das superiores. Primeiramente, é importante destacar o caráter intencional e volitivo que faz parte dos processos psicológicos superiores, comportamentos típicos dos seres humanos. Já as funções elementares são caracterizadas pela ausência de controle voluntário e são reguladas pelo ambiente.

Outro ponto relevante para diferenciar os processos superiores dos inferiores diz respeito ao critério de tomada de consciência do próprio processo mental, ou seja, a metacognição é característica de processos mentais tipicamente humanos. Além disso, é preciso deixar claro que as funções mentais superiores se desenvolvem na cultura e não no meio natural. Desse modo, é a cultura que é determinante para o desenvolvimento de processos mentais superiores. Por fim, outro fator característico das funções superiores é o uso de signos; ou seja, o

[...] controle voluntário e a consciência são funções de natureza social que supõem a existência de ferramentas psicológicas, de signos que servem para dominar tanto a sua própria atividade quanto a dos outros. Primeiro experimentados em um contexto de interação social, os processos de mediação semiótica externos ao indivíduo vão gerar, por interiorização, a formação de novos processos psicológicos. (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 368).

Portanto, são os processos de mediação semiótica, justamente de origem social, inerentes ao desenvolvimento histórico-cultural, que são responsáveis, para Vigotski, pelo surgimento e desenvolvimento dos

processos psicológicos superiores. Assim, é na interação social que são construídas as funções psicológicas superiores: elas se mobilizam do plano externo para o interno.

Essa interação ocorre por meio de instrumentos semióticos, ferramentas de mediação simbólica que se tornarão posteriormente parte integrante do funcionamento psicológico interno. É portanto a regulação social da conduta que torna possível sua autorregulação. Essa passagem do externo para o interno resulta de um processo de interiorização que não se limita à simples imitação de uma conduta externa, mas ocasiona uma verdadeira reconstrução, no plano interno, daquilo que foi inicialmente realizado no plano externo. (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 368).

Relações entre aprendizagem e desenvolvimento

Para entender as ideias de Vigotski é necessário conhecer sua visão de homem como espécie em comparação com os animais. Neste sentido, ele seguia, de certa forma, o pensamento marxista e darwinista e via o ser humano como ser racional que vai além dos limites impostos pela natureza; assim:

O comportamento, em sua opinião, de fato possuía uma base genética, e essa base tinha sua origem na evolução biológica, mas ela estava restrita aos processos inferiores. Os processos superiores especificamente humanos desenvolviam-se na história humana e tinham que ser dominados de novo por cada criança humana em um processo de interação social. (VAN DER VEER; VALSINER, 2009, p. 213).

Portanto, se as formas de conhecimento evoluem e como a aprendizagem gera desenvolvimento, fica tácito que, se o desenvolvimento não é satisfatório em dada sociedade, o contexto social e cultural não está fornecendo o contexto necessário para que as funções psicológicas superiores sejam desenvolvidas. De fato, para esse processo, a aprendizagem é necessária; ela acontece, de acordo com Vigotski (1994), do externo para o interno – ou seja, do interpéssico para o intrapéssico, mediante o processo de internalização (STOLTZ, 2013).

O humano não está anteriormente dado. É resultado das interações que o homem vai estabelecendo em um contexto social e cultural bem específico. E mais, essa humanidade do homem está em evolução, o que significa que os instrumentos e a rede de relações sociais que possibilitam o acesso ao conhecimento hoje certamente será outra amanhã e levará a diferente desenvolvimento humano (STOLTZ, 2013, p. 40).

Dessa forma, para Vigotski, a aprendizagem é um fator importante que cria “basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam” (VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 358). Na verdade, há preocupação constante com a questão do desenvolvimento e da aprendizagem na obra vigotskiana. Nesse sentido, a partir do nascimento a criança se depara com a aprendizagem que “é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 1984, p. 101). Em outras palavras, “é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Assim, Vigotski postula a unidade e a interdependência dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em outros termos, na perspectiva sociocultural, aprendizagem gera desenvolvimento e o acesso ao conhecimento historicamente construído se dá especificamente nas instituições escolares. Para que a aprendizagem escolar se concretize é necessário que a criança tenha finalizado determinados ciclos do desenvolvimento, no entanto a aprendizagem pode desencadear o desenvolvimento “na medida justamente em que se apoia em processos psíquicos que ainda não chegaram a maturidade. Ela tem então por efeito preceder o desenvolvimento e fazê-lo progredir, suscitando novas transformações” (GAUTHIER; TARDIFF, 2014, p. 375).

Vigotski (1997) afirma que o único ensino válido é aquele que precede o desenvolvimento. Desse modo, enfatiza o processo de ensino na construção e no desenvolvimento do pensamento.

Hoje sabe-se que cada idade corresponde a um tipo peculiar de relações entre aprendizagem e comportamento. Não somente o desenvolvimento muda de características a cada idade, assim como a aprendizagem de cada estágio tem uma organização especial, um conteúdo original, mas o mais importante é a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem específica para cada idade (VIGOTSKI, 1997, p. 314, livre tradução nossa).

Mediação/instrumentos

Outro conceito importante para entender o sistema psicológico vigotskiano diz respeito à mediação, que significa o uso de um terceiro elemento em uma relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada:

Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa. (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Assim, no exemplo acima há a presença de elementos mediadores que são a evocação da dor e o aviso de outra pessoa através da linguagem. Dessa maneira, o estímulo-resposta em relação direta é substituído por um elo representado pela mediação. Vigotski observa o dado fundamental do desenvolvimento: que as relações do homem com o mundo que o circunda são mediadas, existindo dois tipos de mediadores: instrumentos e signos.

Na verdade, uma das grandes influências da teoria marxista na abordagem de Vigotski diz respeito ao uso de instrumentos, já que para entender a origem do desenvolvimento da espécie humana passa-se necessariamente pela “formação da sociedade, com base no trabalho, como sendo o processo básico que vai marcar o homem como espécie diferenciada” (OLIVEIRA, 1997, p. 28). Assim, é no trabalho que as

relações sociais acontecem, pois se apresenta como uma atividade coletiva, e “os homens são os únicos animais que fazem uso racional de instrumentos enquanto mediadores de sua relação com o mundo” (STOLTZ, 2013, p. 42).

A mediação da cultura vai determinar que o desenvolvimento do homem, de biológico, passe a ser sócio-histórico, ou seja, de acordo com as interações realizadas em um contexto social e cultural específico. No homem, a relação homem mundo é mediada por sistemas simbólicos. E é essa mediação que faz com que o homem esteja em um processo de transformação. (STOLTZ, 2013, p. 42).

Cabe diferenciar os instrumentos físicos dos instrumentos psicológicos. Os primeiros referem-se literalmente a ferramentas físicas criadas pelo homem para mediar relações, enquanto que os segundos são criações psicológicas como a linguagem e sistemas de signos. Assim, “vão possibilitar a transformação do contexto e do próprio homem. Por isso a educação é fundamental” (STOLTZ, 2013, p. 42), pois permite acesso aos conhecimentos que já foram construídos anteriormente. Além disso, é importante ressaltar o papel dos instrumentos de trabalho na tentativa de controlar e transformar a natureza assim como o dos instrumentos psicológicos que tentam controlar as atividades psicológicas (OLIVEIRA, 1997). Por esse ângulo, é através do processo de internalização que os indivíduos desenvolvem sistemas simbólicos por meio dos quais organizam “os signos em estruturas complexas e articuladas” (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Na verdade, há aqui a ideia de Vigotski de substituição, ou seja, os signos mentais substituem os objetos concretos por meio de processos mentais, como por exemplo, uma “ideia, um conceito, uma imagem, uma palavra, enfim, algum tipo de signo” (OLIVEIRA, 1997, p. 35). Logo, a representação mental é uma forma de libertação do pensamento do homem que não necessita mais da interação com objetos concretos.

Vigotski ressalta o processo de transformação que envolve a internalização: como uma atividade que é exercida externamente passa a

ser “reconstruída e começa a ocorrer internamente” (STOLTZ, 2013, p. 43). Essa reconstrução começa no nível interpessoal para depois ser apropriada individualmente, ou seja, do interpsicológico para o intrapsicológico. Por fim, a internalização é um processo lento e longo e “elas somente adquirem o caráter de processos internos como resultado de um desenvolvimento prolongado” (STOLTZ, 2013, p. 43).

Como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está atrelado ao desenvolvimento da linguagem, ou seja, a um sistema simbólico de mediação tipicamente humano, a linguagem se torna tema central na abordagem de Vigotski. Dessa forma, é necessário explicar as relações entre pensamento e linguagem.

Pensamento e linguagem

Vigotski mostrou que o pensamento tem duas raízes independentes, “uma das quais penetra profundamente na ação prática do animal e outra no emprego da *linguagem* como meio de comunicação” (LURIA, 2001, p. 456, livre tradução nossa). Sendo assim, para Vigotski, a linguagem tem duas funções: a de comunicação, ou seja, é por meio dela que o intercâmbio social acontece possibilitando a segunda, que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento generalizante, pois “a linguagem ordena o real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual” (OLIVEIRA, 1997, p. 43).

Sabe-se de longa data que a unidade da linguagem constitui a palavra, e que a palavra expressa o objeto e as fases mais complexas de um determinado conceito abstrato. (LURIA, 2001, p. 456, livre tradução nossa).

Determinados animais também têm uma linguagem, que não é racional e também não permite formas de cultura – é só uma forma de aliviar tensões e de ter um contato com o grupo, sem a função de signo. Nesse sentido, as atividades que certos animais superiores apresentam,

assim como crianças, são formas de inteligência prática que estão longe do uso racional da linguagem. Desse modo, essa forma de inteligência indica “uma frase pré-verbal de desenvolvimento do pensamento” (STOLTZ, 2013, p. 44). Assim:

[...] como sugere Vigotski, existem *formas pré-verbais de intelecto visual ativo*, da mesma forma que existem formas pré-intelectuais nas reações fônicas emocionais. Tal afirmação levou Vigotski a manifestações de caráter duplo. Por um lado, ficou claro para ele que as raízes do intelecto devem ser buscadas nas operações lógicas abstratas, expressas na língua mas na *atividade real do animal* e que os sons que caracterizam o comportamento deste tem um significado funcional completamente diferente e formam parte de um sistema totalmente distinto do ato intelectual (LURIA, 2001, p. 455, livre tradução nossa).

No momento em que o ser humano é capaz de unir a inteligência prática com o pensamento verbal e com a linguagem racional, ocorre um salto qualitativo e “o ser humano passa a ter a possibilidade de um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado mediado pelo sistema simbólico da linguagem” (OLIVEIRA, 1997, p. 47). Desse modo, como exemplo, o processo se dá da seguinte forma: da fala externa que é a primeira forma de linguagem com o fim de comunicação social, segue a fala egocêntrica que é uma forma de fala interna, depois a fala antecede a atividade; em seguida, a fala é internalizada para, por fim, poder ser pensada e expressar seu pensamento (STOLTZ, 2013, p. 44).

Por isso, para desenvolver o pensamento generalizante, assim como outras funções psicológicas superiores, é imprescindível o papel do ensino. É por meio dessa ferramenta que o ser humano pode desenvolver-se. Isto posto, a aprendizagem começa, para Vigotski, já a partir do nascimento e aos poucos se intensifica, já que a interação social permeia as relações humanas. Nessa perspectiva, o conhecimento do mundo é compartilhado com o indivíduo que se constrói por meio da interação social. Na verdade, em todos os contextos sociais pode haver aprendizado, porém na maior parte dos casos é um aprendizado que não é formal (STOLTZ, 2013, p. 45).

É na escola que o conhecimento elaborado começa e se dá. Desse modo, para Vigotski, conforme explicam Van der Veer e Valsiner (2009), o “ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento” e, sobretudo, é dependente do professor, que “cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los diretamente na criança” (p. 358).

Assim, para Vigotski, a aprendizagem é um fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e está relacionada principalmente com as interações sociais. É por meio do aprender que são despertados processos internos do indivíduo que se constroem por meio de relações socioculturais. Não é possível o desenvolvimento pleno das capacidades cognitivas sem o auxílio do outro. Por isso, é central compreender que, para Vigotski, a aprendizagem humana, realizada a partir da interação social, não se confunde com o desenvolvimento – mas abre canais de desenvolvimento.

ZDP

Uma das principais contribuições de Vigotski para a educação diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento proximal – ZDP, que pode ser utilizado em qualquer relação de ensino, com crianças ou com adultos. Quando uma tarefa precisa ser realizada é necessário observar o nível de desenvolvimento real, ou seja, aquilo que o indivíduo consegue realizar sem a ajuda de outros; e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que o sujeito consegue realizar com o auxílio de alguém. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial:

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha

amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Interferindo constantemente na zona de desenvolvimento proximal das crianças, os adultos e as crianças mais experientes contribuem para movimentar os processos de desenvolvimento dos membros imaturos da cultura. (OLIVEIRA, 1997, p. 60).

Na verdade, a zona de desenvolvimento proximal de Vigotski aproxima o desenvolvimento psicológico do aprendente com a pedagogia e com o ensino. Nesse sentido, “o desenvolvimento psicológico e o ensino são socialmente enquadrados” (HEDEGAARD, 1990 apud DANIELS, 2013, p. 199), por isso, é preciso analisar a sociedade e as relações sociais nos quais ocorrem. De modo consequente, o conceito de zona de desenvolvimento proximal afirma a importância da interação social no processo de aprendizagem, assim, o processo de construção do conhecimento psicológico acontece de forma individual num ambiente social onde a interação com o outro é determinante para o desenvolvimento cognitivo. Portanto, o papel do professor é destacado, pois interfere diretamente na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, sejam eles crianças ou adultos.

Dessa maneira, Vigotski enfatiza que é preciso conhecer os níveis de desenvolvimento real e potencial do aprendente para poder estabelecer as possibilidades de ensino. Hedegaard (1990, apud DANIELS, 2013) destaca que a principal característica do ensino é que ele cria uma zona de desenvolvimento proximal que estimula processos internos de desenvolvimento. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal deve ser considerada em atividades de planejamento como uma ferramenta analítica. Hedegaard (1990) enfatiza que a zona de desenvolvimento proximal inclui aspectos normativos do desenvolvimento no sentido de que a direção do desenvolvimento pode ser guiada pelo ensino de conceitos científicos, ou seja, “por meio do ensino, os conceitos científicos se relacionam com os conceitos corriqueiros da criança e se tornam esses conceitos corriqueiros” (HEDEGGARD, 1990 apud DANIELS, 2013, p. 200).

O grau com que a criança domina os conceitos corriqueiros mostra seu nível de desenvolvimento presente, e o grau com que ela adquiriu os conceitos científicos mostra a zona de desenvolvimento proximal. (LEONTIEV, 1985 apud DANIELS, 2013, p. 200-201).

Por sua vez, Moll (1996) afirma que, na abordagem de Vigotski, o papel principal da escola é o de “criar contextos sociais (zonas de desenvolvimento proximal) para o domínio e o manejo consciente dos usos desses instrumentos culturais” (p. 13). Nesse sentido, Olson (1986, apud MOLL, 1996) argumenta que é através do domínio “dessas tecnologias de representação e comunicação [...] que os indivíduos adquirem a capacidade e os meios para a atividade intelectual de ordem superior” (p. 13).

A teoria vigotskiana propõe, então, uma forte conexão dialética entre a atividade externa (isto é, social e, como indicamos, extracurricular), mediada por instrumentos culturais como o discurso e a escrita, e a atividade intelectual do indivíduo. (MOLL, 1996, p. 13).

Hedegard (1990 apud DANIELS, 2013) descreve que a conexão entre a aprendizagem e o desenvolvimento se dá no sentido de que é por meio do ensino que conceitos corriqueiros são transformados em conceitos científicos. Nessa mesma acepção, Leontiev (1985, apud DANIELS, 2013) afirma que “a mediação dos conceitos científicos pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento psíquico da criança” (p. 201).

Conhecimento espontâneo e científico

Os conceitos científicos não são assimilados nem aprendidos pela criança, não são registrados pela memória, mas nascem e se formam graças a uma tensão muito grande de toda a atividade própria do seu pensamento. (VIGOTSKI, 1997, p. 289).

La Taille, Oliveira e Dantas (1992) destacam as diferenças entre o conhecimento espontâneo e o conhecimento científico na abordagem vigotskiana. O primeiro trata dos conhecimentos cotidianos, ou seja,

aqueles desenvolvidos durante as atividades práticas e interativas. Por sua vez, o conhecimento científico, apesar de acontecer em situações de ensino formais, não é um conhecimento pronto, mas passa por um processo de desenvolvimento, ou seja, aos poucos sua forma inicial adquire certa abstração.

[...] os conceitos científicos, diferentemente dos cotidianos, estão organizados em sistemas consistentes de inter-relações. Por sua inclusão num sistema e por envolver uma atitude mediada desde o início de sua construção, os conceitos científicos implicam uma atitude metacognitiva, isto é, de consciência e controle deliberado por parte do indivíduo, que domina seu conteúdo no nível de sua definição e de sua relação com outros conceitos. (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p. 32).

Gauthier e Tardiff (2010) apontam que a passagem dos conhecimentos corriqueiros para o conhecimento científico é exaltada na abordagem de Vigotski, que dá particular atenção ao ensino formal e suas consequências no desenvolvimento do pensamento; ou seja:

A relação entre esses dois tipos de conceitos aparece, efetivamente, como um caso particular das relações entre aprendizagens e desenvolvimento das funções psíquicas que ainda não chegaram à maturidade. (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 376).

Aliás, o processo de aprendizagem, seja ele direcionado para crianças em idade escolar, ou para adultos presentes em cursos universitários, não deve se dar em forma de simples transmissões de conceitos científicos. Em outras palavras, o ensino direto de conceitos científicos “é praticamente impossível e pedagogicamente sem proveito, [...] isso pode se resumir a uma simples assimilação, [...] de palavras desprovidas de significação” (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 376). Desse modo, é por meio da interação dialética construtiva entre conceitos espontâneos e os científicos, que pode ser constituído o pensamento conceitual, sendo que a relação educativa tem papel preponderante nessa relação.

Assim, tratando-se das noções científicas, sua relação com a experiência da criança é diferente daquela que é estabelecida pelos conceitos espontâneos. Enquanto estes últimos são ricos de experiência pessoal, mas permanecem não conscientes e não sistemáticos, as primeiras têm, ao contrário, um caráter consciente e sistemático, mas são mais depuradas do seu conteúdo concreto. (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 376).

Gauthier e Tardiff (2010) destacam que a fraqueza dos conceitos espontâneos diz respeito à incapacidade de abstração e à “falta de aptidão para o manejo voluntário” (p. 376). Por sua vez, a fraqueza dos conceitos científicos trata do alto grau de abstração e da falta de concretude. A relação dialética que se dá no ensino formal permite a transformação mútua de ambos; nesse seguimento:

[...] é por causa das noções científicas que os conceitos infantis se tornam conscientes e voluntários, essa tomada de consciência e essa sistematização caminhando junto com a elaboração de um sistema conceitual. (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 376).

Desse modo, a construção de conceitos científicos supõe a existência de conceitos cotidianos baseados na experiência sociocultural que possibilita aos educandos a tomada de consciência. Outrossim, o trabalho educativo não deve somente abarcar o conhecimento científico, pois deve também abordar outros aspectos educativos presentes no trabalho com a arte, por exemplo. Na verdade, o trabalho educativo envolvendo as artes, os jogos e brincadeiras pode desenvolver situações de uso da imaginação e da criatividade, tão importantes para o desenvolvimento de imagens mentais, segundo Vigotski. Dessa forma, através das artes e das brincadeiras, há a possibilidade de construção de conceitos com outra linguagem, que também permite “a antecipação do desenvolvimento. Por lidar com a abstração, a imaginação está na origem do pensamento generalizante” (STOLTZ, 2013, p. 47). Em outras palavras:

Vigotski (1994) expressa que o jogo e a brincadeira da criança são importantes desencadeadores de ZDPs. No jogo, a criança assume papéis que estão adiante

de seu desenvolvimento. É o caso do jogo simbólico em que a criança representa a mãe, o pai, a professora, o dentista, papéis que não são os dela, mas que aprendeu no meio social e cultural. (STOLTZ, 2013, p. 48).

Considerações finais

Uma das importantes contribuições de Vigotski foi o desenvolvimento de uma teoria psicológica que pôs a educação no cerne do problema do desenvolvimento humano, sendo essa uma atividade específica e fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Nesse sentido, sua abordagem privilegiou a pedagogia humana com o estabelecimento de um arcabouço teórico inovador com ideias que infelizmente não puderam ser exploradas e investigadas por ele próprio devido a seu falecimento precoce. Ideias como a de zona de desenvolvimento proximal procuraram integrar conceitos como os apresentados nesse capítulo, que sintetizam pontos chave da abordagem vigotskiana. Tais elementos privilegiam a atividade social e cultural como fonte do pensamento, situando a pedagogia no centro do processo de desenvolvimento.

A questão da interação social é determinante para pensar sobre como determinados problemas cognitivos podem ser internalizados pelos próprios aprendentes, sejam eles crianças ou adultos. Desse modo, a teoria do conflito cognitivo traz ideias instigantes no que diz respeito à reestruturação mental por meio da interação social. É preciso, ainda, investir no desenvolvimento de estudos empíricos que enfatizem a relação entre as funções cognitivas e as interações sociais. Ainda é preciso estabelecer quais interações sociais permitem o desenvolvimento cognitivo, de que maneira e como.

Em todo caso, para finalizar esse capítulo é preciso reiterar que o trabalho educativo tanto com crianças como com adultos pode, na abordagem de Vigotski, ser uma forma de reconstrução de significados individuais que foram construídos e transmitidos por meio da interação social. O desenvolvimento humano, segundo esta abordagem teórica,

“depende da apropriação que o sujeito faz da experiência social, das regulações realizadas por outros para a autorregulação” (STOLTZ, 2013, p. 48).

Por fim cabe mencionar, em relação ao socioconstrutivismo, o papel do sujeito que constrói o seu conhecimento por meio de sua ação. Aliás, Vigotski sublinha a importância da ação quando cita Goethe que substituiu a máxima bíblica “no início foi a palavra” por “no início foi a ação”. Vigotski propõe “no início foi a ação e a palavra” (LURIA, 2001, p. 456). Em relação ao construtivismo e ao socioconstrutivismo, o desenvolvimento acontece prioritariamente de dentro para fora (no caso de Piaget) ou de fora para dentro (no caso de Vigotski). Mas há, em ambas as teorias, a presença da dialética entre sujeito e meio. Sendo que os indivíduos, nessas abordagens, têm papel ativo. Apesar das diferenças teóricas marcantes, ambas são interacionistas e consideram a atividade (Vigotski) e a ação (Piaget) como um fator determinante do desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem tem um papel de destaque em ambas teorias, porém uma valoriza o papel do educador como mediador, ao passo que a piagetiana vê no professor um facilitador, que faz o aluno descobrir as verdades por si próprio.

Referências

- CANDY, P. C. **Self-direction for lifelong learning**. A comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
- DARWIN, C. **The descent of man, and selection in relation to sex**. D. Appleton: Princeton University Press. 1871.
- DANIELS, H. **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2013.
- DRISCOLL, M. P. **Psychology of learning for instruction**. Boston: Allyn and Bacon, 2005.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Tradução de: MAGALHÃES, L. Atualização da 3. ed. canadense: TEIXEIRA, G. J. de. Petrópolis: Vozes, 2014.

- LA TAILLE, Y.de; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.
- LURIA, A. R. Epílogo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II: problemas de psicología general.** 2.ed. Madrid: Visor, 2001. p. 451-470.
- MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica.** Porto Alegre: Artmed, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.
- STOLTZ, T. **As perspectivas construtivistas e histórico-cultural na educação escolar.** Curitiba: Ibpx, 2011.
- STOLTZ, T. O construtivismo piagetiano. In: MINDAL, C. B.; TAMARA, V.; STOLTZ, T. **Psicologia da educação.** Curitiba: UFPR, 2013. P. 39-48.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 2009.
- VYGOTSKI, L. S. **Pensée et langage** (3e éd.). Paris: La Dispute, 1997.
- VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo. Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II: problemas de psicología general.** Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

Reflexões sobre o trabalho do professor universitário: um olhar a partir da teoria de Vigotski

Flávia Diniz Roldão

Ivan Carlos Cicarello Junior

Juliana Corrêa Schwarz

Denise de Camargo

Os professores universitários possuem um papel diferente dos docentes da educação básica. De acordo com o preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a atividade docente na educação básica deve estar voltada para a formação comum dos estudantes, tida como indispensável para o exercício da cidadania e responsável por fornecer os recursos cognitivos necessários para a vida do trabalho ou estudos posteriores. Com base na mesma legislação, entendemos que cabe ao docente universitário, dentre outras atribuições, apresentar os conceitos científicos ligados à área específica do conhecimento escolhida pelo estudante para a sua formação e posterior atuação profissional.

Embora a expectativa dos docentes seja a de que os estudantes iniciem a formação universitária bem preparados, dominando uma série de conhecimentos e habilidades que supostamente os permitiria avançar linearmente na aquisição de conhecimentos, essa não parece ser a realidade. Pelo contrário, o que se observa é a ocorrência de dificuldades de integração dos estudantes em relação à vida acadêmica, que exige deles, de uma hora para outra, uma nova postura: a do trabalho científico

(CRESTE, 2013; JORGE, 2015; MATTA; LEBRÃO; HELENO, 2017; MONTEIRO; SOARES, 2017; RESENDE, 2016). Algumas dificuldades de integração à vida acadêmica, inclusive, estão relacionadas às insuficiências nas habilidades de leitura, escrita e interpretação de textos, com as quais os estudantes ingressam no Ensino Superior (LUSTOSA et al., 2016; ZACCARO, 2007).

Acreditamos que é preciso considerar que, muitas vezes, os estudantes não possuem recursos próprios suficientes para se apropriarem sozinhos dos conceitos científicos que permeiam a universidade. Desse modo, sem uma mediação que os auxilie na transição para a cultura acadêmica, é possível que careçam de condições e conhecimentos necessários para decodificar os significados e sentidos do discurso acadêmico (SPINILLO, 2013). Mas de quem é a responsabilidade de fazer essa mediação?

Some-se, a essa questão, outras características da vida contemporânea, próprias dos embates do contexto cultural atual da era informatizada e da viralidade na rede com as quais nos deparamos, tais como as destacadas por Gamboa (2017/2018, p. 122): “a pós verdade” e a “uberização do conhecimento ou capitalismo cognitivo”. Ao trazer o conceito de pós verdade, o autor enfatiza uma característica do tempo vivido na atualidade, no qual os fatos aparentam ter menos importância do que a opinião disseminada indiscriminadamente. Já o conceito de uberização do conhecimento ou capitalismo cognitivo é uma metáfora utilizada para criticar a redução do conhecimento ao seu efeito pragmático-instrumental, e uma metáfora da mente humana como um computador que segue comandos controlados por uma central, cujos motoristas atuam como “choferes eventuais sem nenhuma proteção” (GAMBOA, 2017/2018, p.124).

Ainda outros desafios impõem-se na atualidade à prática do professor universitário, por exemplo, a entrada das “aulas show”, muito comuns no meio acadêmico atualmente. Essas devem ser preparadas pelos professores com o uso de muitos recursos tecnológicos focando o fazer prático, para não enfadar o estudante – em detrimento, muitas vezes, de

levá-lo a refletir e a pensar criticamente a partir do estudo mais aprofundado das teorias e conhecimentos acumulados historicamente. Entendemos, contudo, conforme já apontado por Duarte (2011), que a “descaracterização do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus estudantes, na própria negação do ato de ensinar” (p. 9) não condiz com uma pedagogia que se proponha a assumir bases e princípios da Teoria Histórico-Cultural.

O contexto no qual os professores universitários se encontram, tendo a maioria de seus estudantes nascidos na era digital, cuja característica fundamental é a pretensa "conexão" com o mundo via dispositivos tecnológicos como os celulares, *tablets* e computadores, portanto, pede reflexões, na busca de superação dos desafios colocados. Entendemos que as ideias de Vigotski podem nos auxiliar nessa reflexão.

O homem cultural: uma concepção vigotskiana do desenvolvimento humano

Vigotski foi fundador de uma psicologia constituída nos pressupostos do Materialismo Histórico Dialético. Para a construção de sua teoria, tomou como fundamento de reflexão as ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, que se debruçaram, dentre outras questões, sobre a importância da categoria “trabalho” na constituição da consciência humana, propondo que a atividade laboral não é um processo imediato, mas mediado por ferramentas. Partindo dessa ideia de mediação, Vigotski a traduziu para a sua teoria psicológica e a empregou como um conceito essencial para a compreensão dos processos psicológicos. Ele propôs que esses processos, da mesma forma que a atividade laboral, são mediados por instrumentos em um contexto histórico-social (LEONTIEV, 2013).

Para Vigotski (2000, p. 85, livre tradução nossa), “o homem introduz estímulos artificiais, confere significado à sua conduta ao interagir no ambiente que o cerca, e cria, com a ajuda dos signos, novas conexões no cérebro”. Ao designar como signos todos os aparatos materiais e

ideacionais que o homem cria artificialmente para controlar sua própria conduta, o autor nos alerta de que a apropriação dos significados desses aparatos implica novas conexões neuronais que, dialeticamente, possibilitam a mudança da conduta humana. Nesse ponto, é importante frisar o caráter dialético e cultural da constituição humana, porque essas mudanças de conduta não ocorrem no homem de modo passivo e natural. Isso porque Vigotski (2013) entende que “o homem é dono de seu comportamento e o dirige” (p. 71); ou seja, o ser humano, na concepção vigotskiana, transcende a dimensão biológica e se torna, na cultura, um ser de possibilidades, capaz de agir sobre si mesmo, transformando-se a partir de ações intencionais, com o auxílio dos signos.

Em outras palavras, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que é síntese de multideterminações dentre as quais está a relação homem-cultura, não acontece espontaneamente, mas a partir do domínio dos processos psicológicos elementares (percepção, atenção e memória). Ao falar de domínio dos processos psicológicos, estamos nos referindo à apropriação e significação dos elementos culturais (signos e artefatos), que supõem que no desenvolvimento humano a mediação passa do plano externo (interpsicológico) para o interno (intrapsicológico). Destacamos que esse não é um processo mecânico de espelhamento da realidade, mas um processo dialético complexo, formado pelo amálgama (nem sempre tão coerente) entre parte da realidade apreendida pelo sujeito e sua própria constituição subjetiva – responsável por sensibilizá-lo a ver e significar o mundo de determinadas formas, através de um processo próprio de configuração.

Essa ideia de transformação do externo para o interno, construindo quem somos em nossa subjetividade, está diretamente ligada à concepção de que consciência e inteligência não são naturais nos seres humanos, mas que se constituem na interação entre eles e com os elementos da cultura (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI, 2000, 2001). Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano passa por um complexo processo de transformação, no qual as formas espontâneas de pensamento

características da criança pequena, por meio da mediação cultural, vão abrindo espaço para novas e mais elaboradas formas de se relacionar com os outros e com o mundo, particulares do homem cultural adulto (VIGOTSKI, 2000).

Nesse processo de construção de si, desenvolvimento e ampliação da consciência, Vigotski enfatiza de modo muito especial a importância da relação cognição e emoção, envolvidas de maneira inter-relacionada. Esquecida por tantos outros teóricos da educação e muitas vezes segregada dos espaços educacionais, a emoção é trazida pela teoria vigotskiana e destacada por alguns estudiosos dessa teoria como parte absolutamente interconectada com a cognição no processo de construção de si e de construção do outro, através da aprendizagem. No que tange à educação, tais teóricos destacam a repercussão não apenas dos aspectos cognitivos, mas também dos aspectos emocionais do professor e sua forma de lidar com as emoções sobre a prática docente (CAMARGO, 2004, 2006; CAMARGO; BULGACOV, 2008; FARIA; CAMARGO, 2018).

Vigotski e estudiosos pós-vigotskianos fundamentados em sua teoria propõem que o homem cria formas, meios e ferramentas para facilitar as suas atividades culturais; essas novas formas de realizar as coisas transformam o próprio homem. Dessa forma entendemos, por exemplo, que as atividades que realizamos hoje, tais como utilizar um *smartphone* para organizar os compromissos com a ajuda de uma agenda eletrônica; realizar pesquisas na internet para obter informações e conhecimentos; enviar e receber fotos; comunicar-se com outras pessoas ao redor do mundo; realizar cálculos e etc., estão todas subordinadas à nossa capacidade de apreensão dos signos culturais, ou seja, à nossa capacidade de aprendizagem.¹ Essa capacidade de aprender molda nossa identidade, que é diretamente construída a partir de nossas experiências culturais (BALMANT; BULGACOV, 2006a).

¹ Para Vigotski (2010, p. 115), “a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança”. Aprendizagem e desenvolvimento, portanto, não são sinônimos; ao criar a zona de desenvolvimento proximal, a aprendizagem propicia condições para o desenvolvimento psicológico.

O homem cultural é, portanto, aquele que se constitui no seio da cultura, pelo complexo processo de apropriação dos elementos culturais disponibilizados por outros homens – aqueles que vieram antes e o ensinaram. Todo esse processo de ensino-aprendizagem está fundamentado na conexão entre a cognição e a emoção.

A importância da mediação no desenvolvimento psicológico dos estudantes

Se consideramos que, segundo a Teoria Histórico-Cultural, a humanização não é inata, mas sim um processo social que se constitui nas relações de ensino-aprendizagem, então devemos também atentar à existência e importância dos meios e recursos sociais incumbidos de propiciar essa relação. Na sociedade atual, essa responsabilidade é delegada principalmente às instituições de educação formal, sendo cumprida especialmente por meio do trabalho do professor.

Nessa perspectiva, o professor é visto como alguém que organiza os conhecimentos a ser apreendidos pelos estudantes e que facilita a apropriação desses conhecimentos nas relações que estabelece com eles. Além de desenvolver essa atividade fundamental de disponibilizar e facilitar a aprendizagem, fundamental é ainda o seu papel ético como sujeito ativo e intencional, bem como a dimensão axiológica² que permeia todo o seu trabalho.

Vigotski (2010) nos diz que “o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 114). Nesse sentido, designamos às instituições de educação formal, em todos os seus níveis, e aos agentes educacionais, em especial aos professores, a tarefa de selecionar, sistematizar, disponibilizar e instruir sobre os significados e outros elementos culturais socialmente relevantes ao desenvolvimento dos indivíduos. Para que sejam efetivas no fornecimento desses elementos,

² A axiologia diz respeito à dimensão dos valores que perpassam o trabalho pedagógico de todo educador e está diretamente correlacionada à fundamentação teórica e às dimensões ontológicas e epistemológicas que fundamentam a sua prática (CRESWELL, 2014).

essas instituições precisam identificar as condições sob as quais acontece a aprendizagem que precede o desenvolvimento, tais como “o planejamento intencional de forma e conteúdo, de ações didáticas e saberes historicamente sistematizados à vista dos quais a educação escolar se diferencia qualitativamente das demais formas de educação” (MARTINS, 2015, p. 279).

É importante destacar a importância do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Zona de Desenvolvimento Iminente – ZDI (VASCONCELOS; BUSS; FERNANDES, 2014), que podemos entender como o “lugar” onde estão as funções que ainda não se desenvolveram no indivíduo, mas que estão em estado inicial e poderão ser desenvolvidas com o auxílio de parceiros mais experientes (VIGOTSKI, 2001). Vigotski (2001) propôs o conceito de ZDP ou ZDI como alternativa a outras abordagens que pressupunham a possibilidade de quantificar o nível de desenvolvimento de uma criança a partir dos resultados de testes que ela era capaz de responder sozinha, sem auxílio. Contestando essa ideia, Vigotski (2001) sugeriu que as crianças poderiam apresentar níveis diferentes de desenvolvimento, mais elevados que o seu nível atual, desde que contassem com a ajuda de uma pessoa mais experiente. Com a interação dessa pessoa mais qualificada, que forneceria dicas, direção, apoio e faria perguntas para estimular o raciocínio da criança, ela teria condições de resolver sozinha, no futuro, o que hoje só pode fazer com a ajuda de um adulto.

Vigotski (2001) não aceitava, portanto, a concepção biológica de que o desenvolvimento estaria restrito à idade cronológica. Para ele, o desenvolvimento poderia ser estimulado e a criança poderia superar os seus limites atuais com apoio, desde que os novos conhecimentos demonstrassem estar pelo menos em estágio inicial de desenvolvimento. Se a criança não conseguisse responder a uma situação mesmo com a ajuda de um adulto qualificado para tal, então isso seria um indicativo de que a dificuldade poderia estar intransponível naquele momento, ou de que o adulto precisaria repensar suas estratégias de apoio. Isso porque

uma pessoa só pode se desenvolver dentro da sua zona de desenvolvimento proximal ou iminente quando age com compreensão, consciência e com atitude voluntária, mediada por alguém que seja mais experiente que ela no aspecto em questão. Embora os estudos de Vigotski (2001) estivessem fundamentados em experiências com crianças em idade escolar, nosso propósito é estender esse conceito também para o contexto universitário. Os estudantes do Ensino Superior, na nossa visão, precisam também ser instigados a superar suas zonas de desenvolvimento atuais.

O conceito de ZDP nos indica que o professor, no processo de ensino-aprendizagem, ao usar ferramentas que não desafiam o estudante, não contribui para que ele supere a mesma zona de desenvolvimento em que a possibilidade de progresso já se mostra limitada. Isso acontece não só quando o professor não desafia o estudante o suficiente, ficando preso àquilo que o estudante já sabe e propondo atividades que ele consegue produzir com facilidade, sem muito esforço, mas também quando a atividade proposta extrapola a possibilidade atual de resolução do aprendiz, não sendo feita com a mediação e os recursos necessários para ser completada. Sem a mediação necessária, aumenta a probabilidade de que o estudante permaneça utilizando os signos que já lhe são familiares, não criando nem transformando nada e, por consequência, não formando novas conexões psicológicas necessárias para o próprio desenvolvimento.

O ponto de vista que defendemos, com base em Vigotski (2000), é o de que, a despeito dos conhecimentos espontâneos e naturais (isto é, aqueles que o estudante já domina), o objetivo principal da educação e dos professores é mediar o processo de apropriação de novos conhecimentos. Ou seja, o professor precisa oferecer subsídios qualitativamente e quantitativamente superiores aos já dominados pelos estudantes, para que possam formar novas sínteses e dar um salto qualitativo em seu desenvolvimento psicológico.

Subsídios para o trabalho do professor diante dos desafios do Ensino Superior

Para a Teoria Histórico-Cultural o trabalho é uma categoria fundamental, na qual professor e estudante estão juntos, em interação na construção de uma aprendizagem significativa; nesse contexto, ambos podem participar e envolver-se integralmente em todas as etapas do processo ensino-aprendizagem enquanto forma de trabalho.

No contexto universitário, novos signos são apresentados e podem transformar a cosmovisão dos estudantes, modificando sua forma de se comportar e atuar no mundo. Esses novos signos conduzem o estudante a um patamar de possibilidades maior, agindo como fomentadores da formação de conceitos científicos para gerar desenvolvimento. Nesse sentido, a universidade, por meio do trabalho do professor, tem o papel de transmitir os conhecimentos próprios da carreira escolhida, desafiando e fornecendo os melhores recursos para que os estudantes gradualmente consigam progredir e se desenvolver, tanto na profissão quanto como indivíduos.

Também é salutar mencionar que, nesses dias em que vivemos, pode ser difícil lembrar os estudantes e os professores de que a universidade não é um espaço meramente destinado a satisfazer os desejos do estudante. Ainda não é possível ensinar apenas de modo lúdico, dinâmico e rápido, transmitindo somente conceitos prontos e ensinando habilidades práticas desvinculadas de um maior aprofundamento das teorias que lhes servem de base. Mas, então, de que maneira é possível ajudar os estudantes com dificuldades?

Primeiramente, é importante lembrar que a instrução dada pela universidade, com base nessa perspectiva teórica, precisa se antecipar ao desenvolvimento. Analisando dessa forma, parece muito lógico e compreensível que o estudante realmente não chegue à universidade já pronto – ou seja, portando todos os requisitos e conhecimentos necessários para deslanchar de imediato na vida acadêmica. Nesse sentido,

é justamente a ação intencional docente de instrução dos conceitos científicos que deve auxiliar os estudantes a se situarem e a resolverem as demandas advindas desse ambiente. O professor universitário terá mais êxito no cumprimento do seu papel se acolher e orientar devidamente os estudantes, instruindo-os sobre os limites e possibilidades que o ambiente oferece, e sobre os signos e símbolos que permeiam esse lugar e aqueles que são próprios da profissão escolhida.

Para que ocorra a aprendizagem e o desenvolvimento, o professor precisa ser capaz de ponderar o que os estudantes já dominam a respeito dos conteúdos que precisam ser ensinados para poder avançar na direção daquilo que estão em condições de aprender com a sua ajuda. É possível perceber quando um estudante não consegue realizar uma tarefa de forma independente, ou seja, qual é o limite da sua zona de desenvolvimento atual, porque um importante indício desse limite é a reincidência de erros em uma mesma situação. Esses erros podem aparecer sob a forma de dificuldades em interpretar textos, dificuldades com a escrita e com os cálculos, dificuldades de integração e socialização, entre outras que acabam resultando em baixo desempenho acadêmico. Muitas vezes isso pode, erroneamente, ser interpretado como desatenção, preguiça, falta de vontade ou como problemas de aprendizagem relacionados à desordem pessoal, emocional ou orgânica de um estudante.

Zaretskii (2009) argumenta que, justamente nos momentos em que o estudante se depara com dificuldades, é que surgem as oportunidades de desenvolvimento. Esse autor defende que trabalhar sobre a ZDP do estudante requer do professor muita atenção, criatividade e implicação com o processo de aprendizagem; por isso, o docente deve buscar compreender a fronteira entre aquilo que o estudante já sabe, o que está prestes a desenvolver, e o que ainda está inacessível para se trabalhar. O processo de instrução será infrutífero e gerará frustração e sentimento de fracasso no estudante se o professor insistir em temas que estão muito além do seu nível de compreensão atual. Então o docente, de forma criativa, precisa ser capaz de fornecer a ajuda qualificada de que o

estudante necessita; essa ajuda qualificada é a colaboração do professor que, no entendimento de Zaretskii (2009), não é o mesmo que sugerir ou dar dicas. Colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante é promover a reflexão necessária para que ele possa descobrir a razão de seus erros e dificuldades e, a partir disso, encontrar formas de solucioná-los. No arcabouço teórico de Vigotski (2001), esse seria o processo de mediação. Entendemos que cabe ao professor envolver-se na mediação da aprendizagem tanto no que se refere aos aspectos cognitivos, quanto aos aspectos emocionais nela implicados.

Segundo Zaretskii (2009), a mediação perpassa o auxílio na decisão do estudante – ou seja, o processo de conscientização das dificuldades que possui e a decisão sobre quais meios serão necessários para se atingir o fim desejado, o planejamento das atividades, a definição de metas, o controle do alcance ou não dessas metas, a colaboração do professor com acordos sobre as normas de interação, a reflexão sobre os avanços e sobre os ensinamentos que os erros proporcionam e a autorregulação das emoções. Isso significa que o estudante também precisa implicar-se em seu próprio processo de aprendizagem com intencionalidade, atuando sobre si mesmo com a utilização dos signos disponíveis, colocando-se presente para aprender com os ensinamentos ministrados pelo professor e trocando informações pertinentes com os seus pares. Deve entender, ainda, que o processo de formação ocorrido através da educação implica não apenas o desenvolvimento de aspectos ligados à dimensão cognitiva, mas também os ligados à dimensão afetiva. Deve haver uma compreensão, tanto da parte do professor universitário como do estudante, acerca da importância da formação do futuro profissional em sua multidimensionalidade. A instituição de ensino e os docentes também podem auxiliar os estudantes a compreender o papel ativo que possuem em seu próprio processo de aprendizagem, que deve ser multidimensional.

Um segundo aspecto importante relacionado ao que se pode fazer para ajudar os estudantes a superar suas dificuldades no ambiente

acadêmico é a necessidade de vincular o fator criatividade à realização do trabalho educativo para que a aprendizagem que advém dele seja mais significativa. O trabalho criativo é aquele que pode trazer pistas para a realização das mudanças necessárias na educação universitária.

Ao escrever sobre o tema da imaginação e da criatividade na infância, Vigotski (2014) destaca duas concepções de criatividade. Em uma das visões, a criatividade é concebida como uma propriedade de determinadas pessoas (os gênios com talentos especiais e autores de grandes obras criativas), na qual considera-se a criatividade como propriedade de um seletivo grupo de pessoas – concepção essa da qual o próprio autor discorda. A outra concepção se refere ao ponto de vista de que a criatividade está presente nas pequenas ações criativas dos homens comuns que imaginam novas saídas e combinam dados e coisas de maneiras diferentes – essas pessoas muitas vezes permanecem anônimas na história, conjuntamente com suas criações.

Para Vigotski (2014), a criatividade seria mais a regra do que uma exceção; nesse sentido, na vida cotidiana existem todas as condições necessárias para o exercício da criação. Ele entendia que “é justamente a atividade criadora humana que faz do homem um ser que projeta para o futuro, um ser que cria e modifica o seu presente” (p. 3). Considerava, desse modo, a imaginação como “condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem” (p. 13).

Com base em Vigotski (2014), entendemos que a criatividade é a base de tudo o que é novo, ou de todo o novo que surge. Assim, ela é necessária nos processos de transformação das realidades internas e externas das pessoas, das instituições, dos processos educativos e das práticas docentes. A mesma posição também é preconizada por outros autores, que destacam a importância da atividade imaginativa da mente na construção de novas realidades (ALVES, 1987; BRUNER, 1997; CAMARGO; BULGACOV, 2008; CUNHA, CAMARGO; BULGACOV, 2006). O processo criativo também é muito importante na construção de novas identidades (BALMANT; BULGACOV, 2006a, 2006b). É preciso imaginar novas realidades possíveis

para poder transformar a vida e criar novas realidades no âmbito do educando, do educador e da educação para o mundo do trabalho (atividade realizada pela universidade). Precisamos de professores e estudantes que exercitem a imaginação e a criatividade nos processos de ensino-aprendizagem, que valorizem e ampliem os resultados que daí decorrem e que podem ser extrapolados para as suas experiências de vida, no estabelecimento de relações mais criativas com as pessoas e a sociedade.

Outro ponto que merece atenção é o tema da emoção. Vigotski (2001) enfatiza sua posição quanto à unidade intelecto-afetiva, alertando que a separação dos aspectos emocionais e cognitivos representa um enorme equívoco. Ao analisar o termo ZDP de forma holística, Kravtsova (2009) sugere que a ZDP “refere-se a processos emocionais e intelectuais e seu significado de desenvolvimento está associado com as consciências de si como a principal fonte de seu comportamento e atividade” (p. 15, livre tradução nossa). O desenvolvimento do estudante, portanto, não acontece somente pela via intelectual. A emoção e os afetos estão o tempo todo presentes nesse processo, formando uma unidade. A consciência que o estudante tem de si, das suas vontades, interesses, do que já é capaz de fazer sozinho e do que precisa evoluir o ajudará a se desenvolver, e o professor pode propor atividades que o motivem a se superar e a usar conscientemente os conhecimentos apreendidos.

Considerando que, para Vigotski, emoção e imaginação são processos interligados, Camargo (2004) indaga: “A sala de aula é um espaço onde se reprimem as emoções e sentimentos dos alunos?” (p. 15). Nós perguntamos: A sala de aula é um espaço onde se reprime a imaginação e os processos criativos dos estudantes?

Se o exercício da imaginação e dos processos criativos é fundamental para a construção de todo o novo que surge, se entendemos que imaginação e emoção são funções psicológicas diretamente inter-relacionadas, se buscamos transformação na educação e na sociedade, as salas de aula precisam se tornar espaços do exercício da criatividade, da imaginação e da emoção. É urgente resgatar a função mediadora do

professor, a apropriação dos conhecimentos acumulados e as teorias fundamentais que estruturam as *epistemes* e os conceitos, bem como o espaço para o reconhecimento das emoções e afetos envolvidos em todo o processo de aprendizagem das práticas docentes na universidade.

Em síntese, entendemos que é preciso ter em mente que a universidade é um espaço de realização de trabalho e atividades significativas. Nesse entendimento, cabe a todos os envolvidos no processo de organizar e participar da educação e da formação de novos profissionais a tarefa de realizar uma reflexão mais profunda sobre os diferentes desafios que se apresentam no contexto atual, visando desenvolver respostas pertinentes e que ofereçam soluções para a superação desses desafios.

Se não desejamos a reprodução de um modelo de ensino-aprendizagem pautado nos modos de atuação tradicionais e enfadonhos que não geram resultados no complexo contexto atual, então nos cabe a reflexão de como não fazer da universidade um espaço de “aprendizagem *fast-food*”, uma suposta aprendizagem rápida e a partir de conceitos trabalhados de maneira superficial, sem um maior aprofundamento teórico; ou mesmo de não pactuar com uma realidade na qual o estudante paga a mensalidade para obter os conhecimentos processados na forma de *slides* resumidos, apresentando conceitos fragmentados e por vezes distorcidos, sem precisar se preocupar se o professor vai solicitar leituras de textos clássicos ou artigos científicos importantes para a compreensão dos fundamentos reais dos conteúdos ensinados.

Enfatizamos ainda que não somos contrários à utilização da tecnologia em sala de aula. Pelo contrário, acreditamos que seu uso adequado pode ser um grande benefício nos dias atuais, porém tudo depende da maneira como ela vai ser utilizada. Apresentações em *slides* com questões norteadoras e frases sumárias sobre os assuntos a serem tratados, por exemplo, podem ser grandes aliados à fixação do conteúdo através das palavras e imagens (signos). No entanto, é preciso que o estudante possa ser desafiado a ir além dessa sumarização no processo de estudo e construção dos seus conhecimentos, trabalhando com as teorias,

compreendendo as epistemologias, dialogando com seus pares e com os docentes sobre os significados e as implicações da aquisição dos conceitos apreendidos. Só assim o estudante poderá atribuir sentido às atividades e conceitos vivenciados no âmbito acadêmico.

Respostas provisórias às questões propostas

Que leitura podemos fazer sobre o contexto educacional atual? Entendemos que parece haver uma discrepância entre as expectativas dos docentes sobre o preparo dos estudantes que ingressam na educação superior e as condições reais nas quais eles se apresentam a esse ambiente. Nossa experiência como professores e as conversas com colegas de profissão têm nos mostrado que uma parcela significativa dos jovens chega à universidade sem o preparo necessário para que tenham sucesso nessa nova etapa de suas vidas. Esperamos encontrar estudantes disponíveis e interessados em aprofundar o seu conhecimento na área supostamente escolhida por eles mesmos. Entretanto, muitas vezes nos esquecemos de que os discentes de hoje, na sua maioria, são jovens do seu tempo. Em outras palavras, muitos deles já nasceram na era digital e, em certa medida, compartilham do interesse pelas novas tecnologias e são estimulados constantemente às interações nas redes sociais e ao entretenimento virtual – formas essas que concorrem com os hábitos acadêmicos de leitura e escrita, por exemplo.

Por outro lado, também percebemos que, apesar de aparentemente lidar bem com instrumentos e ferramentas tecnológicos, os estudantes universitários encontram dificuldades em utilizar esses recursos para se integrar à vida acadêmica. Nesse sentido os desafios aumentam para os professores, já que muitos de nós não possuímos tanta facilidade para lidar com todos os recursos tecnológicos disponíveis ou desejados pelo mercado e/ou pelos estudantes. Contudo, ainda somos nós, docentes, que temos maior domínio dos saberes científicos basilares para a formação pessoal e profissional dos jovens.

A segunda questão refere-se às contribuições que a Teoria Histórico-Cultural pode trazer frente aos desafios que se apresentam. Essa Teoria contribui para esse enfrentamento ao propor a mediação qualificada do professor como a principal estratégia para auxiliar os estudantes universitários, especialmente aqueles que não possuem recursos próprios suficientemente desenvolvidos para alcançar o sucesso acadêmico. Esses jovens, como qualquer outra pessoa em qualquer tempo histórico, são seres de possibilidades, capazes de agir sobre si mesmos e de se transformar a partir de ações intencionais, auxiliados pelos signos culturais e pela mediação de um outro mais qualificado, que no âmbito acadêmico se refere principalmente à figura do professor. No processo de ensino-aprendizagem, o papel do professor é selecionar, organizar, sistematizar e ensinar os conhecimentos acumulados historicamente, propiciando condições para o desenvolvimento psicológico dos estudantes.

Por fim, indagamos sobre as práticas esperadas de um professor universitário que se direciona por uma pedagogia construída a partir dos pressupostos vigotskianos. Para responder a essa questão justificamos que, como professores, ao nos apropriarmos do conceito de ZDP, devemos nos comprometer a considerar os saberes acumulados pelos estudantes ao longo da sua trajetória de vida – pois somente assim seremos capazes de identificar suas possibilidades e potencialidades de desenvolvimento. Nossa instrução, enquanto docentes, deve preceder o desenvolvimento dos estudantes e ser suficientemente significativa para poder propiciá-lo.

Nesse sentido, devemos acolher e orientar os estudantes, apresentando-lhes os signos, ferramentas e estratégias necessárias ao êxito acadêmico e profissional. Da mesma forma, precisamos auxiliá-los na compreensão do seu próprio papel enquanto agentes ativos, corresponsáveis pelo seu próprio desenvolvimento. Para isso, nosso trabalho como educadores deve perpassar as dimensões da criatividade e da afetividade, evidenciando nosso compromisso com a qualidade do Ensino Superior e com a transformação do ambiente universitário em um lugar

mais acolhedor e promotor de condições de desenvolvimento para os estudantes.

Referências

- ALVES, R. **A gestão do futuro**. Campinas: Papirus, 1987.
- BALMANT, F. D. R.; BULGACOV, Y. L. M. Metamorfoses da identidade: manifestações culturais e artísticas. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Orgs.). **Identidade e Emoção**. Curitiba: Travessa dos editores, 2006a. p. 121-134.
- BALMANT, F. D. R.; BULGACOV, Y. L. M. Vivências em atividades artísticas e expressivas. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Orgs.). **Identidade e Emoção**. Curitiba: Travessa dos editores, 2006b. p. 177-195.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da União]**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos editores, 2004.
- CAMARGO, D. de. Emoções e sentimentos no processo de aprendizagem. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Orgs.). **Identidade e emoção**. Curitiba: Travessa dos editores, 2006. p. 67-86.
- CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 467-475, jul./set. 2008.
- CRESTE, C. E. de O. **Serviço de apoio psicopedagógico ao estudante de medicina: um estudo de caso**. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2013.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, R.; CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Interjogo de imaginação e emoção. In: CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. (Orgs.). **Identidade e Emoção**. Curitiba: Travessa dos editores, 2006. p. 87-106.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Rev. bras. ed. esp.**, Bauru, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr./ jun. 2018.

GAMBOA, S. S. As diversas formas do conhecimento: bases histórico-filosóficas da pesquisa em educação. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 9, n. 3. p. 120-148, out. 2017/jan.2018.

JORGE, A. A. F. **Significados e sentidos acerca de trajetórias de desenvolvimento humano na graduação em enfermagem: contribuições para o ensino na saúde**. 164 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KRAVTSOVA, E. E. The cultural-historical foundations of the Zone of Proximal Development. **Journal of Russian & East European Psychology**, [s.l.], v. 47, n. 6, p. 9-24, nov. 2009.

LEONTIEV, A. N. Artículo de introducción sobre la labor creadora de L. S. Vygotski. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Visor, 2013. p. 419-450.

LEONTIEV, A. N. **Atividade, consciência e personalidade**. Tradução de: MARTINS, M. S. C. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1978.

LUSTOSA, S. S.; GUARINELLO, A. C.; BERBERIAN, A. P.; MASSI, G. A. de A.; SILVA, D. V. da. Análise das práticas de letramento de ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior: estudo de caso. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1008-1019, ago. 2016.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MATTA, C. M. B. da; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583-591, dez. 2017.

MONTEIRO, M. C.; SOARES, A. B. Concepções de estudantes sobre resolução de problemas e automonitoria. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 333-341, ago. 2017.

RESENDE, F. D. R. **À borda do buraco negro: uma abordagem etnometodológica da construção do fracasso universitário no curso de física da UFSJ.** 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2016.

SPINILLO, A. A dimensão social, linguística e cognitiva da compreensão de textos: considerações teóricas e aplicadas. In: MOTA, M. P. E. da; SPINILLO, A. **Compreensão de textos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 171-198.

VASCONCELOS, G. S. M.; BUSS, M. S.; FERNANDES, S. C. L. Entrevista com Dra. Zoia Prestes. **Zero a seis**, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 340-352, jul./dez. 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 11. ed. Tradução de: VILLALOBOS, M. da P. Coleção Educação Crítica. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VYGOTSKI, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II: problemas de psicología general.** 2. ed. Madrid: Visor, 2001. p. 181-286.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique.** Madrid: Visor, 2000.

VYGOTSKI, L. S. Sobre los sistemas psicológicos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I: el significado histórico de la crisis de la psicología.** Madrid: Visor, 2013. p. 71-94.

ZACCARO, R. M. C. da R. **A construção do significado de textos em estudantes universitários e a mediação docente segundo a perspectiva de Vigotski.** 148 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2007.

ZARETSKII, V. K. The Zone of Proximal Development. **Journal of Russian & East European Psychology**, [s.l.], v. 47, n. 6, p. 70-93, nov. 2009.

Emoção, saúde e docência no ensino superior: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural

Paula Maria Ferreira de Faria

Denise de Camargo

As recentes modificações da sociedade no mundo do trabalho geraram também a transformação da prática pedagógica. Nas últimas três décadas, especialmente, o sistema educacional brasileiro tem enfrentado uma grande crise, com reivindicações docentes por respeito e maior valorização da profissão.

A área docente é uma das mais exigidas e cobradas dentre as categorias profissionais: ao mesmo tempo em que é esperado que o professor possua uma boa qualificação e aperfeiçoe-se constantemente, não lhe são ofertados subsídios para isso. O relacionamento interpessoal conflituoso, tanto com os alunos quanto com os próprios colegas de profissão, também afeta os docentes de modo geral, contribuindo de forma substancial para o aumento de casos de afastamento por motivos de saúde. Em atenção a essa alarmante realidade, este capítulo intenta refletir acerca das condições do trabalho docente no âmbito do Ensino Superior, analisando a correlação com o comprometimento e possível adoecimento emocional dos professores. As reflexões acerca da temática foram conduzidas sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pelo psicólogo russo Lev Semenovitch Vigotski, autor que integra aspectos biológicos e culturais e, a partir dessa compreensão de ser

humano total e único, tece importantes contribuições acerca da importância das emoções.

Acreditamos que reconhecer as necessidades emocionais do professor no âmbito universitário envolve repensar as relações interpessoais, investir em um ser humano sensível, que constrói e é determinado cultural e historicamente e que, para além do cérebro, também é emoção. Para que o professor tenha condições de bem desenvolver sua prática profissional é preciso mais do que recursos materiais, técnicas pedagógicas e formações e treinamentos. Todos esses fatores são reconhecidamente necessários à atuação docente; no entanto, é preciso também sentir. Tão importante quanto os elementos materiais e físicos; tão determinantes ao desempenho e à qualidade de vida como os fatores biológicos e cognitivos, são as emoções e as implicações emocionais das práticas e das relações que o professor estabelece em seus ambientes de interação no trabalho. Por isso, nosso intento com este capítulo é suscitar a reflexão sobre as questões emocionais que envolvem o trabalho do professor universitário brasileiro – questões essas que, embora sejam de profunda relevância à atividade docente, infelizmente têm sido historicamente relegadas a segundo plano por nossa sociedade.

Trabalho docente e saúde emocional

A profissão docente depara-se, atualmente, com uma difícil realidade, fruto das recentes e significativas transformações do mundo do trabalho. O professor, até há pouco tempo considerado com um profissional fundamental à sociedade, agora luta por sua valorização e pelo reconhecimento da importância de seu trabalho. Dentre os que persistem na carreira, incontáveis são os casos de adoecimento físico e emocional derivados da atuação pedagógica.

Essa situação não é nova; notícias acerca de casos de enfermidade relacionados ao trabalho do professor têm sido veiculadas desde o início da década de 1980. As principais queixas apontavam que as ações docentes

se relacionavam de forma direta a problemas físicos e emocionais, destacando-se o surgimento do estresse e da síndrome de *burnout* (CRUZ et al., 2010; CRUZ; LEMOS, 2005; CRUZ; WELTER; GUISSO, 2010; ROZENDO; DIAS, 2014). No exercício da prática docente, o desequilíbrio entre a carga de responsabilidades e a valorização do trabalho desenvolvido gera uma sobrecarga emocional que repercute sobre a saúde do professor. É preocupante o número cada vez maior de professores afastados do exercício profissional devido a fatores como cansaço, esgotamento físico e emocional, estresse e síndrome do pânico (CRUZ; LEMOS, 2005; GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005; POMIECINSKI; POMIECINSKI, 2014).

A atividade docente modificou-se através da história, conforme as diferentes demandas da sociedade de cada época. A função do professor universitário tem se ampliado e cada vez mais exige-se do professor maior articulação com a comunidade, ampliação de seus conhecimentos e formação constante. Como as instituições de ensino não têm se mostrado capazes de (e dispostas a) subsidiar tais investimentos, os docentes são levados a buscar essa atualização com seus próprios recursos, sendo também onerados com o aumento não remunerado de sua carga horária de trabalho (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005). O acúmulo de todas essas situações pode repercutir sob diferentes manifestações de sofrimento psíquico, como angústia, frustração, ansiedade e tristeza (ROZENDO; DIAS, 2014).

São poucos os estudos que versam sobre a correlação entre a saúde dos professores e suas condições de trabalho, em comparação às pesquisas relacionadas a outras profissões; no âmbito universitário, tais dados se tornam ainda mais escassos. De forma geral, as pesquisas tendem a apontar a perda da qualidade da saúde física e emocional dos professores associada a fatores como extensas jornadas de trabalho, baixos salários, alto número de alunos por sala de aula, insegurança no emprego e desvalorização pela sociedade em geral e pelos próprios alunos (CRUZ et al., 2010; CRUZ; LEMOS, 2005; FREITAS; CRUZ, 2008; LIMA; LIMA-

FILHO, 2009; MENDES, 2015; REIS et al., 2006; ROZENDO; DIAS, 2014; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013).

A análise desses estudos permite afirmar que as condições de trabalho dos professores brasileiros, assim como em outros países, revelam-se precárias e podem ser claramente apontadas como desencadeadoras de adoecimento físico e emocional. Elencam-se, como promotores desse quadro de desgaste dos docentes brasileiros, fatores como a falta de reconhecimento de seu trabalho, o desrespeito dos alunos e da sociedade em geral em relação ao magistério, os baixos salários e a sobrecarga de trabalho necessária para suprir financeiramente o profissional (CRUZ; WELTER; GUISSO, 2010; MENDES, 2015; REIS et al., 2006; ROZENDO; DIAS, 2014; ZACHARIAS et al., 2011). Outras pesquisas ainda acrescentam, a despeito dos agravantes físicos, repercussões psicológicas advindas da atividade docente, tais como ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade e exaustão emocional. Dessa forma, além de comprometer a qualidade de vida do professor, esses fatores repercutem sobre seu desempenho emocional (CRUZ et al., 2010; FREITAS; CRUZ, 2008; REIS et al., 2006; ROZENDO; DIAS, 2014). De modo geral, diferentes fontes apontam para uma mesma realidade: o risco de sofrimento psíquico e de surgimento de transtornos psíquicos menores é mais alto entre os professores que nos demais grupos profissionais estudados (GASPARINI; BARRETO; ASSUNÇÃO, 2005).

Em sua prática profissional o docente se expõe a vários fatores promotores de estresse, que se relacionam tanto com a natureza de sua função como com o ambiente escolar e todos os seus envolvidos. Se esses fatores se cronificam, podem levar ao surgimento da síndrome de *burnout*, compreendida como uma forma de estresse desencadeada por uma pressão emocional contínua e repetitiva. Ela pode ser descrita como um quadro de exaustão emocional relacionado ao trabalho, no qual o alto nível de exigências e pressão leva o profissional à dor e sofrimento intensos. Muito embora essa síndrome possa acometer profissionais de qualquer área que lide com alto grau de envolvimento emocional, aponta-se que a

gravidade do *burnout* entre os professores ultrapassa a dos profissionais da área da saúde, indicando o alto risco da profissão docente (CRUZ et al., 2010; LIMA; LIMA-FILHO, 2005; REIS et al., 2006). Além do esgotamento emocional, dentre os sintomas mais comuns da síndrome de *burnout* destaca-se angústia, frustração, desinteresse e apatia, aliados a sintomas físicos como dores de cabeça, distúrbios do sono e dificuldade de concentração (POMIECINSKI; POMIECINSKI, 2014). Nos profissionais da área da educação, a síndrome de *burnout* em geral se inicia com uma sensação de inquietação que se torna crônica, levando ao desaparecimento da alegria e do prazer em lecionar, interferindo de forma direta sobre a produtividade e sobre o processo de ensino-aprendizagem como um todo, denotando o grave desgaste do professor em sua atividade profissional (CRUZ et al., 2010; FREITAS; CRUZ, 2008; MENDES, 2006; REIS et al., 2006; VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013).

Em pesquisa realizada junto a professores universitários constatou-se, como principais causas de estresse na atividade profissional docente, questões relacionadas ao excesso de trabalho, além de fatores como burocracia, responsabilidade sobre o aluno, desinteresse e não cumprimento das tarefas pelo alunado. No entanto, uma das causas mais apontadas referia-se ao relacionamento interpessoal, indicando o trato e as relações com colegas de profissão como um ponto nevrálgico para os docentes (SORATTO, 2006). Reforçando esses achados, outros estudos realizados com professores caracterizam a prática de ensino como um trabalho em que as relações interpessoais são intensificadas, mobilizando assim os aspectos intitulados como “fatores psicossociais do trabalho docente” (CRUZ; LEMOS, 2005, p. 68).

A despeito de todas essas dificuldades, ainda é preciso lutar contra o preconceito e os estereótipos que rotulam o sofrimento psíquico como inexistente ou exagerado por parte do professor; muitas vezes, a desesperança, a desmotivação e a apatia que os professores acometidos com esse quadro apresentam ainda são rotuladas como falta de vontade e dissimulação, dentre outras expressões pejorativas (CRUZ; LEMOS, 2005).

Referindo-se diretamente ao processo de desgaste e comprometimento emocional dos professores universitários, Cruz et al. (2010) relatam dificuldades crônicas no gerenciamento das situações de trabalho, que repercutem na depreciação do trabalho do professor e acentuam os efeitos prejudiciais à saúde docente, que envolve o absenteísmo, desgaste físico e psicológico e o abandono da carreira do magistério.

Embora haja um recente e crescente interesse a respeito dos aspectos emocionais que envolvem e afetam o trabalho do professor, em especial o professor universitário, constata-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido, sobretudo no sentido de encontrar soluções que contribuam efetivamente para o alívio da sobrecarga emocional do docente no Ensino Superior (FREITAS; CRUZ, 2008). Tal situação indica a necessidade de ultrapassar a ação isolada do professor, envolvendo toda a comunidade escolar e estendendo-se à sociedade, viabilizando a formulação de políticas públicas que possibilitam a melhoria das condições de trabalho do professor universitário (POMIECINSKI; POMIECINSKI, 2014).

As emoções na docência

O processo de educar implica em interagir e relacionar-se com o outro; simultaneamente, o professor lida com seus próprios sentimentos e também com as emoções de seus alunos e colegas. O envolvimento emocional da atividade docente abrange os diversos papéis e contextos assumidos pelo professor no exercício de sua profissão, incluindo a relação com os colegas, gestores, alunos e comunidade escolar. No entanto, essas relações costumam ser breves e superficiais, devido à própria dinâmica do ambiente acadêmico, que inclui o alto número de alunos por sala, a jornada extensa de trabalho e a necessidade de lecionar em diferentes locais como suporte financeiro, entre outros fatores. Todos esses aspectos contribuem de forma significativa aos processos relacionados à saúde emocional do professor (MENDES, 2006). Faz-se necessário, portanto,

refletir sobre as formas como o docente pode lidar com esses aspectos, de forma a minimizar seus prejuízos – tanto em sua qualidade de vida e estrutura física, como no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental considerar, em qualquer contexto ou nível de ensino, a repercussão emocional das relações que se dão no interior do ambiente escolar (FARIA; CAMARGO, 2018). Os aspectos emocionais são de fundamental relevância dentro da atividade docente; durante a prática pedagógica, pessoas de diferentes culturas, formações e crenças se relacionam, inter cruzando afetos e emoções. Não obstante, pode-se observar que os professores que consideram e atentam para essa realidade “experimentam um grau de satisfação maior do que aqueles que negam ou tem dificuldade de lidar com seus sentimentos” (ZACHARIAS et al., 2011, p. 20).

A preocupação em compreender as emoções sempre fez parte do campo de interesse da Psicologia, e gradativamente, nas últimas décadas, as implicações emocionais sobre as relações desenvolvidas no ambiente escolar têm sido cada vez mais pesquisadas (LEITE, 2015). Especificamente no contexto do Ensino Superior, compreende-se a importância dos aspectos emocionais; nesse sentido, a afetividade “é essencial não só na relação professor-aluno, mas também como uma estratégia nas instituições de ensino superior em suas práticas pedagógicas” (SANTOS, 2012, p. 113).

No entanto, e a despeito do crescente interesse acerca da participação dos aspectos emocionais na totalidade dos processos vividos pelo indivíduo, ainda está presente em nossa sociedade (e, como parte dela, no meio universitário) a concepção dualista que, sob o modelo cartesiano, cinde emoção e razão, privilegiando a razão em detrimento dos elementos afetivos e emocionais (FARIA; CAMARGO, 2018). A partir dessa concepção, o ensino tem se dirigido ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos, excluindo as emoções humanas desse processo (LEITE, 2015; LUZ; SOUZA; SANTOS, 2015; SANTOS, 2012). Opondo-se a essa ideia, buscamos uma compreensão

abrangente e integradora do ser humano, que o considere enquanto ser total, no qual emoção e razão caracterizam-se como partes igualmente importantes e indispensáveis constituintes do indivíduo.

Nessa perspectiva, buscamos fundamentação teórica a partir dos pressupostos desenvolvidos por Vigotski na Psicologia Histórico-Cultural, compreendendo que o homem é um ser integral, que interage e é determinado pelas condições históricas e culturais de seu meio, e que as relações humanas só podem ser compreendidas através da inter-relação entre indivíduo e sociedade, em um processo dialético de constante construção e mudança. Assim, “com base nessa concepção de homem e de mundo, Vigotski desafiou os padrões cartesianos de sua época, defendendo a ideia de que intelecto e afeto constituem uma unidade indivisível – a consciência humana” (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 20).

Para Vigotski, o desenvolvimento é um processo que se constrói por meio das contínuas interações, mediadas por instrumentos e signos, estabelecidas pelo indivíduo em seu contexto histórico e cultural. É justamente a interação social, mediatizada especialmente pela linguagem, que propicia as condições necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que envolve processos marcados pela intencionalidade humana, como o pensamento abstrato e a atenção voluntária. Um grande diferencial do psicólogo russo em sua época foi ressaltar, dentre as funções psicológicas superiores, o papel das emoções (BARROCO; SUPERTI, 2014; EMILLANO; TOMÁS, 2015; MACHADO; FACCI; BARROCO, 2012).

Vigotski abordou a questão emocional de forma recorrente em suas obras, embora não tenha chegado a sistematizar uma teoria sobre as emoções. Seu trabalho nesse sentido, no entanto, oferece diretrizes que norteiam o estudo e a compreensão das emoções (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014).

Abordando especificamente o âmbito da educação escolar, Vigotski enfatiza a relevância dos aspectos emocionais no processo de ensino-aprendizagem.

A obra do autor alerta para o fato de que as interações que ocorrem na escola e a forma como se estabelecem as relações entre professor e alunos são fatores determinantes do processo de ensino-aprendizagem – fato ainda menosprezado no cotidiano de muitas escolas brasileiras. (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 21).

As primeiras menções à emoção nas obras de Vigotski encontram-se em *Psicologia da Arte*, datado de 1925 porém só publicado pela primeira vez no idioma russo quarenta anos mais tarde, em 1965 (PRESTES; TUNES, 2012). Nessa obra, Vigotski busca estabelecer os fundamentos teóricos da psicologia da arte e compreender como o espectador se relaciona com a obra artística, a partir da concepção da arte enquanto fenômeno especificamente humano (PRESTES; TUNES, 2012).

Em *Psicologia da Arte*, Vigotski (1999) relata que a arte permite a expressão de emoções represadas no decorrer da vida cotidiana; essa liberação da energia nervosa não utilizada contribui para a economia energética do indivíduo (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014), gerando o equilíbrio com o meio. A liberação da energia é o produto da reação estética, ou seja, o resultado da superação das emoções contraditórias pela integração entre forma e conteúdo artísticos. Esse fenômeno, denominado por Vigotski como *catarse*, promove um salto qualitativo na psique humana e evidencia que as emoções são vivenciadas por meio do conjunto da obra e da relação dialética indissociável entre conteúdo e forma. As emoções, portanto, são compreendidas enquanto fenômenos psicológicos culturais, relacionados às percepções sensoriais e às necessidades orgânicas do indivíduo, integrando as funções psicológicas superiores não como fenômeno auxiliar ou epifenômeno, mas de forma eminentemente ativa (BARROCO; SUPERTI, 2014; MACHADO; FACCI; BARROCO, 2012).

As emoções também são abordadas em *Psicologia Pedagógica*, escrito em 1924 e publicado pela primeira vez no ano de 1926, obra na qual Vigotski apresenta conceitos fundamentais relacionados à psicologia e à pedagogia (PRESTES; TUNES, 2012). Nessa obra, Vigotski (2004a) parte da natureza biológica das emoções, considerando-as um sistema de

respostas a estímulos internos e externos (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014). As emoções configuram-se em um forte elemento organizador do comportamento; evoluem desde o início da vida, quando se apresentam como forma primeira de comunicação humana, com o desenvolvimento da linguagem e dos processos psicológicos superiores, alcançando novas formas de expressão que permitem ao homem se relacionar com o mundo (CAMARGO, 1999).

No ano de 1931 Vigotski iniciou um longo estudo acerca das emoções, no qual trabalhou até 1933. Esse material não pôde ser finalizado devido ao precoce falecimento do autor, tendo sido publicado pela primeira vez somente em 1984, na Rússia; a versão em língua espanhola intitula-se *Teoría de las Emociones: Estudio Histórico-Psicológico* e ainda não foi disponibilizada em língua portuguesa (MACHADO; FACCI; BARROCO, 2011; WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014). Vigotski discute o posicionamento de diversos autores em relação às emoções; o autor tece críticas às abordagens extremistas, referindo-se, em um polo, ao dualismo de atores como Descartes, James e Lange, e, no outro extremo, às teorias teleológicas e metafísicas, de Scheler e Freud (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014). Nesse sentido, Vigotski aproxima-se da obra do filósofo neerlandês Baruch Spinoza, buscando a superação dessa dicotomia e a construção de um modelo que integrasse mente e corpo. Embora a obra não tenha sido concluída, delineia a concepção do autor de que as emoções não são indeterminadas, meros autômatos corporais; são, ao contrário, determinadas pela causalidade dos fenômenos psicológicos e diretamente relacionadas com a consciência humana (VIGOTSKI, 2004b).

A temática das emoções também está presente na última obra escrita por Vigotski, já bastante debilitado pela tuberculose – o livro *Pensamento e Linguagem*, publicado seis meses após seu falecimento, no ano de 1934 (PRESTES; TUNES, 2012). Nessa obra Vigotski esclarece que só é possível compreender o pensamento humano a partir de sua base afetivo-volitiva (SANTOS, 2012); ou seja, todas as formas de pensamento – pensamento lógico, representações afetivas, fantasia ou imaginação – sempre se

originam de uma emoção (CAMARGO, 1999). O pensamento, portanto, é gerado e só pode ser explicado através dos interesses e emoções humanas (VIGOTSKI, 1997, 2001, 2008). Com o desenvolvimento humano ocorre também o desenvolvimento das funções psicológicas superiores; em um processo no qual as emoções são qualitativamente alteradas, mediadas pela linguagem (CAMARGO, 1999).

Evidencia-se ao longo de suas obras que, a partir de uma concepção fundamentada no Materialismo Histórico Dialético, Vigotski concebia a emoção enquanto aspecto fundamental constituinte do psiquismo humano, integrando a dinâmica complexa das funções psicológicas superiores. É nesse sentido, em sua duplicidade de ser linguagem e sintoma, que o autor compreende a emoção enquanto expressão organizadora do comportamento humano (LUZ; SOUZA; SANTOS, 2015; WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014).

Dessa forma, Vigotski concede às emoções um importante papel na constituição do psiquismo humano. Suas contribuições nos permitem perceber que as emoções são fundamentais ao ser humano; por meio delas, nos relacionamos com o outro e com o meio e buscamos a satisfação de nossas necessidades e desejos (LUZ; SOUZA; SANTOS, 2015). Nessas constantes interações, por meio das quais o homem altera seu meio por meio do trabalho e modifica a si mesmo, a emoção sempre está presente, reafirmando seu caráter biológico, porém sempre, simultaneamente, cultural e histórico (BARROCO; SUPERTI, 2014; CAMARGO, 1999; LUZ; SOUZA; SANTOS, 2015; MACHADO; FACCI; BARROCO, 2012; WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014).

Saúde emocional e docência no Ensino Superior: alternativas possíveis

As proposições de Vigotski alertam para a necessidade de integrar aspectos cognitivos e emocionais, razão e emoção; a indissociabilidade desses elementos se revela no todo integrado e indivisível que é o ser humano: não é possível pensar e agir, sem também sentir. Em todas as

áreas de trabalho humano, e especificamente no contexto do trabalho docente, no qual as relações interpessoais ocorrem continuamente, o envolvimento emocional precisa ser considerado. Nesse sentido, compreendemos que “as reflexões iniciadas por Vigotski há quase cem anos ainda encontram espaço em nossas escolas: nas salas lotadas de alunos desinteressados, nos coletivos de professores abatidos e desmotivados” (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 25).

A saúde emocional docente é fator implicado em sua prática pedagógica, afetando a forma como o professor desenvolve suas atividades pedagógicas, interage com os demais colegas de profissão e se relaciona com seus alunos, correlacionando-se assim, de forma direta e inegável, ao processo de ensino-aprendizagem que ocorre no âmbito do Ensino Superior brasileiro. Em última instância, investir na saúde emocional do professor garante o pleno desenvolvimento das atividades que esse profissional tem competência e habilidade para desenvolver, mas muitas vezes é impedido de executar devido à avalanche emocional que sofre diariamente. Nesse sentido, é fundamental que o professor, amparado pela Instituição de Ensino Superior na qual atua, desenvolva estratégias de enfrentamento e minimização dos aspectos desencadeadores de sofrimento e possíveis patologias de cunho emocional.

É necessário repensar a situação do professor universitário e considerar, além das situações de estresse físico e cognitivo que envolvem o exercício profissional, também o desgaste emocional ao qual está submetido. A partir dessa reflexão, podemos traçar novas rotas que busquem minimizar os problemas enfrentados pelos professores.

Estudos apontam que os professores universitários brasileiros utilizam, como elementos minimizadores do sofrimento psíquico, estratégias que envolvem a compensação (busca de vivências prazerosas), a racionalização (justificação das situações desagradáveis decorrentes do trabalho) e a negação do sofrimento; tais estratégias, no entanto, atuam somente como posições defensivas, não contribuindo para um enfrentamento positivo das situações vivenciadas no cotidiano do trabalho

(VILELA; GARCIA; VIEIRA, 2013). Outros estudos apontam a necessidade de que o professor desenvolva a habilidade de identificar os fatores estressores e reaja a eles de forma produtiva e positiva (PINOTTI, 2005/2006; SORATTO, 2006). É importante também que o docente desenvolva e utilize estratégias de autocontrole no enfrentamento das situações desencadeadoras de pressão e estresse (SORATTO, 2006).

Algumas pesquisas (PINOTTI, 2005/2006) indicam recursos e estratégias capazes de auxiliar o professor a lidar e reduzir o estresse advindo de sua atividade profissional. Um desses recursos refere-se a reconhecer o fator desencadeante do estresse e compreender como ele atua; isso pode ocorrer de forma direta ou indireta (PINOTTI, 2005/2006). A forma direta refere-se a uma compreensão aprofundada sobre a realidade social, cultural, emocional e acadêmica do aluno, aumentando assim, as habilidades do professor em lidar com os aspectos da relação que estabelece com seus educandos. De forma indireta, o docente pode aprender estratégias adequadas e saudáveis para lidar com as situações estressantes com as quais se depara cotidianamente. Assim, algumas medidas poderiam auxiliá-lo no enfrentamento das situações desencadeadoras de estresse e esgotamento, tais como o preparo e planejamento prévio das atividades diárias, o desenvolvimento da capacidade de pedir ajuda e de recusar-se a contribuir quando não tem condições para isso sem se culpar (PINOTTI, 2005/2006; POMIECINSKI; POMIECINSKI, 2014).

Rozendo e Dias (2014) propõem o desenvolvimento de características como respeito, compreensão, autonomia, flexibilidade e reconhecimento social, por parte dos professores, como formas de enfrentamento e superação das situações de esgotamento emocional. Outros autores (ZACHARIAS et al., 2011) reforçam que o professor pode realizar mudanças benéficas em sua rotina profissional, como investir no desenvolvimento de sua capacidade de resiliência. Apontam, ainda, a importância de a instituição de ensino apoiar essa postura docente, através da criação de um ambiente de acolhimento e cooperação, investindo na

construção de relações interpessoais pautadas na ética e na solidariedade. Embora diversos aspectos relacionados ao trabalho docente não possam ser modificados somente pela ação docente, é importante que o professor busque equilíbrio emocional por meio do apoio dos colegas e da convivência em grupo, buscando encarar os problemas enquanto estímulos desafiadores (POMIECINSKI; POMIECINSKI, 2014).

A busca de estratégias e soluções, contudo, não é tarefa exclusiva do professor e não pode se restringir somente à esfera direta de sua ação, mas deve estender-se aos aspectos políticos, sociais e culturais que determinam sua posição atual. Por isso, é fundamental que a Instituição de Ensino Superior se envolva nesse processo, atuando colaborativamente com o professor. Nesse sentido, estratégias de enfrentamento a situações desencadeadoras de estresse devem estar implantadas dentro da própria instituição, promovendo a identificação dos fatores estressantes e sua prevenção, bem como articulando estratégias de enfrentamento ao estresse (SORATTO, 2006).

Considerações finais

A Psicologia Histórico-Cultural postulada por Vigotski fornece subsídios para a compreensão do trabalho do professor inserido criticamente em seu contexto, enquanto elemento significativo que expressa as relações de trabalho da sociedade. Sua teoria, desenvolvida sob os fundamentos teóricos do Materialismo Histórico Dialético, compreende que o trabalho é constituído histórica e socialmente, através das relações do indivíduo com o mundo – relações essas que transformam a si mesmo e à própria sociedade. Nesse contexto, as emoções fazem parte ativamente dos processos psicológicos superiores, constituindo um complexo amálgama de fatores biológicos que nos caracterizam enquanto seres humanos e fatores culturais, desenvolvidos ao longo da história humana. O ser humano é local de interações e relações; é lugar de vivência de

emoções, marcadas pelas práticas sociais construídas historicamente ao longo do tempo (WORTMEYER; SILVA; BRANCO, 2014).

Tão importantes quanto o pensamento, as emoções regulam o organismo e o predis põem à ação; expressam desejos e necessidades e permitem a comunicação com o outro; evoluem e se desenvolvem, simultaneamente às demais funções psicológicas superiores, mediatizadas pelos instrumentos culturais, sobretudo a linguagem; revelam o que as palavras não são capazes de exprimir e influenciam a forma como interagimos e nos relacionamos com os demais.

A concepção de Vigotski nos permite compreender e contextualizar o papel do professor universitário brasileiro. A atual situação da carreira do magistério, o desprestígio e a desvalorização social revelam a fragilidade dessas relações na atualidade, conduzindo cada vez mais o professor ao esgotamento físico e emocional decorrente de sua prática profissional. Infelizmente, e a despeito da importância social do trabalho do professor e de sua imprescindível colaboração à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, ainda há poucos estudos que abordem as implicações emocionais da atividade pedagógica sobre a saúde dos docentes.

Sabemos que as condições de trabalho do professor, em todos os níveis de ensino e especificamente no Ensino Superior, mobilizam sua estrutura física, cognitiva e emocional, gerando sobrecarga e desgaste. A carreira na docência universitária apresenta elementos possivelmente promotores de sofrimento psíquico, acarretando consequências negativas à saúde física e mental do professor (ROZENDO; DIAS, 2014). Se esses fatores se tornam constantes, podem desencadear o surgimento de graves sintomas emocionais, levando o docente, em muitos casos, ao afastamento de sua atividade profissional. No entanto, infelizmente ainda nos deparamos com a antiga concepção dualista, que separa razão e emoção, compartimentalizando aspectos indissociáveis do ser humano (CAMARGO, 1999); como consequência dessa cisão, sofreremos a desvalorização das emoções, relegadas a segundo plano ou mesmo ignoradas enquanto elementos dignos de atenção – e, sobretudo,

causadores de danos e sofrimento e todos os contextos e especialmente no desenvolvimento da ação docente.

Quanto mais ignorarmos e negligenciarmos as necessidades e a implicação emocional decorrente do trabalho docente, maior será o número de professores que, sobrecarregados e desgastados emocionalmente, não terão condições de exercer um trabalho à altura de suas potencialidades, chegando até mesmo ao adoecimento psíquico e ao abandono da profissão. Este capítulo constitui, assim, um esforço de retomada e reflexão, despertando a atenção para esta triste realidade, para que gestores, professores, a comunidade escolar e a sociedade como um todo busquem, de forma conjunta, alternativas capazes de atenuar e extinguir as perversas consequências do desgaste emocional profundo do professor.

Considerando a importância do papel do professor enquanto mediador do conhecimento e formador de cidadãos, é urgente investir em estratégias que elevem sua qualidade de vida no trabalho e possibilitem o desenvolvimento de um trabalho ético, crítico e prazeroso, motivador e gerador de aprendizagem. O bem-estar emocional docente promove um reencontro com o prazer de lecionar, renova suas forças no sentido de continuar desenvolvendo sua missão transformadora de mediar o processo de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Somente quando se sente emocionalmente saudável, o professor é capaz de investir em si mesmo, renovar suas estratégias pedagógicas e conceber o aluno como um sujeito que aprende sempre na interação com o outro, através do diálogo e da contínua (trans)formação que caracteriza a práxis pedagógica.

Referências

- BARROCO, S. M. S.; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.
- CAMARGO, D. Emoção, primeira forma de comunicação. **InterAÇÃO**, Goiânia, v. 3, p. 9-20, jan./dez. 1999.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C. Atividade docente, condições de trabalho e processos de saúde. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XVII, n. 24, p. 59-80, jun. 2005.

CRUZ, R. M.; LEMOS, J. C.; WELTER, M. M.; GUISSO, L. Saúde docente, condições e carga de trabalho. **REID - Revista Electrónica de Investigación y Docencia** [online], n. 4, 2010.

EMILIANO, J. M.; TOMÁS, D. N. Vigotski: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 59-72, 2015.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Vigotski e as implicações da Teoria Histórico-Cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p.11-26.

FREITAS, C. R.; CRUZ, R. M. Saúde e trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO: a integração de cadeias produtivas com a abordagem da manufatura sustentável, 28., 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Engenharia de Produção, 2008.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, mai./ago. 2005.

LEITE, S. A. S. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012.

LIMA, M. F. E. M.; LIMA-FILHO, D. O. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciênc. Cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, nov. 2009.

LUZ, H.; SOUZA, A. L. M.; SANTOS, L. G. Percursos e percalços na investigação da emoção na psicologia de Vigotski. **Psicologia e Saúde**, Campo Grande, v. 7, n. 1, p. 65-73, jan./jun. 2015.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

- MENDES, M. L. M. **Condições de trabalho e saúde docente**. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO: Regulação educacional e trabalho docente, 6., 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.
- PINOTTI, S. A. G. Stress no professor: fontes, sintomas e estratégias de controle. **Uniará**, Araraquara, n. 17/18, p. 207-215, 2005/2006.
- POMIECINSKI, J. A. S.; POMIECINSKI, C. M. Gestão escolar: uma reflexão sobre a saúde emocional do professor – entre o stress e a síndrome de burnout. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Joaçaba. **Anais...** Joaçaba: Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2014. p.217-229.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. A trajetória das obras de Vigotski: um longo percurso até os originais. **Estud. Psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 327-340, jul./set. 2012.
- REIS, E. J. F. B. dos; ARAÚJO, T. M. de; CARVALHO, F. M.; BARBALHO, L.; SILVA; M. O. e. Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./abr. 2006.
- ROZENDO, K. C. T.; DIAS, C. L. Possibilidades de sofrimento psíquico do professor universitário de uma licenciatura. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 11, n. 3, p. 126-144, set./dez. 2014.
- SANTOS, F. M. A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem como mediadora da práxis educativa no ensino superior. **Revista UNI**, Imperatriz, n. 2, p. 111-122, jan./jul. 2012.
- SORATTO, M. T. **A percepção do professor universitário acerca do stress**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2006.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V: Fundamentos de Defectología. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da arte**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de: CAMARGO, J. L. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Tradução de: VILLAPLANA, J. 3. reimp. Madrid: Akai, 2004b.

VILELA, E. F.; GARCIA, F. C.; VIEIRA, A. Vivências de prazer e sofrimento no trabalho do professor universitário: estudo de caso em uma instituição pública. **REAd - Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 75, n. 2, p. 517-540, mai./ago. 2013.

WORTMEYER, D. S.; SILVA, D. N. H.; BRANCO, A. U. Explorando o território dos afetos a partir de Lev Semenovich Vigotski. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 285-296, abr./jun. 2014.

ZACHARIAS, J.; MENDES, A. R.; LETTNIN, C.; DOHMS, K. P.; MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. Saúde e educação: do mal-estar ao bem-estar docente. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 17-30, 2011.

A importância da constituição do sujeito em Vigotski para o ensino superior

Maria Sara de Lima Dias

Álaba Cristina Pereira

Qual a importância de Vigotski para o Ensino Superior? Existem várias apreciações sobre diferentes conceitos desenvolvidos por Vigotski que podem ser abordadas para pontuar tanto a sua importância quanto a atualidade do seu pensamento para as práticas desenvolvidas no Ensino Superior. Neste capítulo apontaremos algumas delas, focalizando principalmente na constituição do sujeito.

A educação no Ensino Superior deve considerar que a constituição do sujeito ocorre por meio das experiências históricas anteriormente acumuladas. A experiência dota o sujeito de sentidos e significados e serve como referência que perpassa não só o acesso à formação universitária, mas é constituída de saberes sobre uma base formativa. Para que o Ensino Superior pondere as diferenças entre saberes acumulados, deve-se pensar que todo sujeito se constitui como ser social e histórico, sendo ao mesmo tempo produto e produtor do conhecimento.

A Educação Superior, ao sopesar a perspectiva histórica e dialética do conhecimento, alcança a noção de que a aprendizagem de novos saberes não é independente do sujeito que a conhece. Para Vigotski (2004), esse processo é possível ao se aplicar a ideia de que a consciência humana possibilita ao sujeito um mecanismo de regulação do seu próprio comportamento. Pode-se considerar que o homem é projetado em um

mundo repleto de vários estímulos; ou seja, parece que o mundo apresenta milhares de excitantes aos quais se solicita uma reação ou resposta – desse modo, aquele comportamento que se realiza é somente uma parte das inúmeras possibilidades de comportamentos possíveis (VIGOTSKI, 2004).

Assim, a busca de conhecimento pelo sujeito no Ensino Superior pode ser o resultante de um comportamento que prevaleceu em determinado momento da vida do sujeito, entre tantos outros. O comportamento de buscar o Ensino Superior também evidencia um desejo como uma força motivadora e orientadora da conduta e determina, entre outras coisas, uma decisão substancial que é dotada de sentido subjetivo.

Portanto a universidade, como fonte de conhecimentos, se constitui enquanto uma realidade objetiva a operar sobre as subjetividades. Ela reflete uma experiência consciente de escolha entre uma grande diversidade de possibilidades (VIGOTSKI, 2004). O Ensino Superior engendra e estimula uma determinada prática e forma de ver, de viver e de conhecer o mundo. As diferentes dimensões que constituem a ação do ensinar implicam em seu conjunto, considerando o social e o individual como constituinte dos sujeitos, que também compartilham relações intersubjetivas no espaço escolar. Sob essa ótica pode-se desenvolver uma nova pedagogia com um enfoque relacional que priorize, no ato educativo, o fato de que o objeto do conhecimento não pode ser independente da sociedade. O conhecimento não é um fim em si mesmo e o homem não pode ser reduzido a uma mera adaptação ao contexto de aprendizagem.

A possibilidade de apropriação de novos conhecimentos tem sido prioridade no Ensino Superior; porém, muitas vezes, nega as singularidades e subjetividades que promovem a heterogeneidade dos grupos sociais. Assim, compreender a constituição do sujeito possibilita desenvolver uma visão que avalia a forma pela qual o sujeito se constitui. Perpassa a compreensão das relações objetivas e subjetivas com o contexto no qual está inserido. Desse modo, é preciso explicitar que alguns aspectos da qualidade do ensino e da necessidade de ofertas formativas se situam nas fronteiras entre as condições materiais e subjetivas da existência.

Na perspectiva histórico-cultural as regras, as declarações escritas, as normas, os conteúdos programáticos e sua sequencialidade devem estar ligados à percepção da heterogeneidade dos grupos sociais, bem como de suas aprendizagens prévias obtidas nas vivências anteriores ao contexto universitário. Os problemas nos remetem a duas circunstâncias: o divórcio entre teoria e trabalho prático em sala de aula e a falta de elaboração teórica sobre o processo de ensino aprendizagem. Como resultado, cria-se uma situação que não satisfaz nem professores, nem alunos.

Aspectos mais concretos da aprendizagem devem estar relacionados ao ensino inclusivo pensado em sua totalidade; tais considerações contra-hegemônicas podem levar a um maior sucesso na aprendizagem e na própria produção do saber que sejam mais adequados à vida universitária. Compreende-se também que uma visão de sujeito concreto pode se importante para o ensino-aprendizagem, considerando o sujeito como “síntese do particular e do universal, ou seja, sua individualidade se constitui, necessariamente, na relação objetiva com o seu meio físico, geográfico, histórico e social” (LANE, 2002, p. 12).

A constituição do sujeito envolve a formação de uma subjetividade que se refere ao mundo de ideias, significados e emoções construído internamente a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição subjetiva. Para Lane (2001), o positivismo, ao enfrentar a contradição entre objetividade e subjetividade, perdeu o ser humano. Desse modo, é necessário recuperar a materialidade psicológica através do conceito de constituição da subjetividade.

Embora a constituição do sujeito seja compreendida enquanto esfera humana íntima e singular, não pode ser estimada apenas em seu âmbito individual, tendo em vista que sua construção ocorre a partir da relação do homem com seus pares e com sua realidade sócio-histórica – o indivíduo como um ser concreto é a manifestação de uma totalidade histórica e social (LANE, 2001). Assim a psicologia de Vigotski busca, dentro do materialismo histórico, os pressupostos epistemológicos para a

reconstrução de um psíquico que atenda à realidade social de cada indivíduo.

A ênfase na construção do mundo subjetivo a partir de um mundo material, histórico e social é muito presente na obra de Lev Vigotski (1896-1934), que baseou seus estudos no pressuposto de que a constituição do mundo psíquico está diretamente ligada às formas de vida que os homens vão construindo no decorrer da história da humanidade. Assim, Vigotski reconhece que todos os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento e transformação, sendo essa a sua base lógica dialética.

Reconhecendo a importância dos estudos de Vigotski para a Psicologia Social e Escolar, o presente capítulo tem por objetivo fazer um breve apanhado teórico sobre o tema da constituição do sujeito explorado por Vigotski relacionado à especificidade ontológica e à matriz filosófica de sua proposta que se constitui em uma nova visão de homem, que abre espaço para o estudos dos problemas humanos no Ensino Superior. Ao longo do texto são indicadas especificidades que apontam para a dimensão qualitativa da constituição do sujeito, que adquire nesta dinâmica diferenciações singulares, a fim de favorecer a compreensão da perspectiva vigotskiana no que tange à constituição do sujeito a partir de suas inter-relações sociais e de sua realidade material.

A obra de Vigotski e o Ensino Superior

A obra de Lev Vigotski (1896-1934), embora tenha sido escrita no início do século XX, ainda permanece muito atual e é objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento. É importante disciplina para a área educacional principalmente quando se avalia o conceito de mediação na interação professor aluno no processo de ensino-aprendizagem. Não se pode, no entanto, considerar o seu legado como algo homogêneo ou um sistema teórico totalmente construído; muito pelo contrário, devemos nos implicar em buscar novos achados teóricos, metodológicos e conceituais a

ser aplicados na pesquisa em educação e nas ciências afins, de modo a favorecer o desenvolvimento da própria teoria proposta por Vigotski.

No Ensino Superior a teoria do desenvolvimento humano de Vigotski e a aplicação de seu princípio de mediação na compreensão dos processos e produtos educativos são essenciais. A peculiaridade desse nível de ensino nos remete de antemão a um caminho, de registrar a importância da formação social da mente e da relação entre pensamento e linguagem, como bases para a participação de cada aluno como protagonista de seu conhecimento. Evidencia-se, assim, o valor social da interação falada em sala de aula, das relações entre subjetividades e do sistema de práticas educativas nos quais se deve orientar e organizar o fluxo de conversação.

Ao legitimar a sala de aula como o lugar da fala, procura-se demonstrar que é somente nesse processo contínuo de interação que o professor pode ter acesso ao significado do conteúdo transmitido e aos sentidos particulares do que é apropriado pelo sujeito. Então a comunicação adquire uma função essencial no processo de ensinar e aprender, pois a qualidade educativa deve ser obtida pela capacidade de interação e comunicação entre os sujeitos. A origem dos alunos provenientes de determinados contextos sociais vai apontar uma maior ou menor habilidade de comunicação; nesse sentido, é preciso pontuar a comunicação entre professor e aluno como a base para o desenvolvimento do conhecimento científico. Para Vigotski (2017), ao ensinar o professor deve buscar os sujeitos concretos, considerando que a atenção, a memória e o raciocínio lógico, assim como a afetividade, interferem na mediação e nas relações subjetivas que se estabelecem.

O pensamento científico da educação sobre a aprendizagem não pode reduzir o homem aos determinantes biológicos, tampouco reduzir o sujeito a um reflexo condicionado pelo meio. É preciso considerar as mudanças sociais, bem como a interpretação do homem sobre o mundo e sobre si mesmo. Embora a ideia de reflexos condicionados ainda esteja impregnada em muitas teorias descritivas do comportamento humano,

não podemos negar a faculdade lógica, emocional e racional, a tendência volitiva do homem e sua capacidade de autorregular sua conduta.

O imperativo de compreender a relação existente entre os valores e necessidades das pessoas, com a necessidade de atender às exigências sociais e práticas, deve ser analisado como fator capaz de promover mudanças nas configurações subjetivas dos sujeitos. Para Vigotski (2017) as mudanças nas ciências e na sociedade estão relacionadas à qualidade lógica e histórica objetiva do desenvolvimento; assim, suas reflexões consideram que a filosofia do marxismo e da prática são fundamentais para a construção de uma nova sociedade. De acordo com Vigotski (2017), toda a teoria da psicologia estava chamada a descobrir as regularidades e os mecanismos de desenvolvimento das funções psicológicas psíquicas superiores – funções que distinguem qualitativamente a atividade vital do homem do comportamento do restante dos seres vivos.

Para Lane (2001), há dois fatos fundamentais para o conhecimento do indivíduo: que o ser humano não sobrevive a não ser em relação com outro; e que sua participação no mundo depende da aquisição da linguagem, compreendida enquanto um código produzido historicamente na sociedade e que ele apreende na relação com outros indivíduos. Assim, a análise do indivíduo concreto está relacionada às palavras e ações mediadas pelos outros significativos, considerando a importância das relações entre grupos, linguagens, pensamento e ações para a análise da constituição da subjetividade.

Para Vigotski (2017), conforme o comportamento é regulado psiquicamente, as coordenadas espaciais e temporais adquirem outros sentidos ou zonas de sentido; desse modo o sujeito atua em um meio diferente, espacial, física e psiquicamente. Da mesma forma, suas relações com os outros homens também se modificam: são relações qualitativamente distintas, das relações entre os objetos naturais.

Tendo como base a abordagem materialista dialética da análise da história humana, Vigotski (2017) demonstra que o desenvolvimento psicológico humano é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa

espécie. Ao evidenciar a importância da realidade material enquanto elemento constituinte do psiquismo e da subjetividade, o autor valorizou a compreensão dialética do ser humano, baseada na apreensão da realidade em suas mais amplas concepções e relações – ou seja, o indivíduo concreto. Ao longo de seu trabalho, Vigotski (2017) procurou demonstrar que a constituição do mundo psíquico está diretamente relacionada à realidade sócio-histórica da qual o sujeito participa, através de três princípios básicos para a análise psicológica: uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; uma análise que revela as relações dinâmicas causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo (isto é, uma análise explicativa dos fenômenos e não sua descrição); e uma análise que reconstrói a origem de determinado fenômeno.

Ao considerarmos a sala de aula como espaço fundamental do processo de ensinar e aprender, o estudo das relações que ali ocorrem é essencial. Estudar os sujeitos da educação é também estudar o próprio processo de constituição dos sujeitos e observar seu modo de ser e agir na dinâmica da sala de aula. Nesse sentido, compreender historicamente a educação é buscar superar as simplificações e reducionismos produzidos na análise dos contextos de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2005).

O objetivo da educação deve ser um compromisso com a transformação, além de produzir um conhecimento crítico e dialético, atuando no combate à todas as formas de alienação, resultando em um processo de ação, reflexão e transformação social. Para Vigotski (2017), as relações humanas são mediatizadas por complexos sistemas de determinações, com o uso de instrumentos e o da palavra; independente da consciência individual, se formam como produtos do desenvolvimento histórico cultural do homem.

Buscando superar a dicotomia entre sujeito e sociedade, Vigotski (2017) afirma que, por trás das funções psicológicas superiores, estão as relações reais entre pessoas reais. Assim evidencia a importância das inter-relações sociais, dos simbolismos, dos valores culturais e dos instrumentos

de mediação na formação do psiquismo. Também ressaltou a necessidade de uma compreensão da interação sujeito-meio a partir de uma perspectiva integradora, que reconheça as singularidades de cada processo. Essa concepção reconhece as significativas conexões entre as partes e o todo, na medida em que “nosso organismo é estimulado a todo o momento: percebemos, reagimos refletimos e agimos, objetivando a nossa subjetividade, que por sua vez se transforma, num processo constante, de metamorfose” (LANE, 2002, p. 12). Essa transformação do meio e do sujeito ocorre durante o processo de desenvolvimento do psiquismo constituído pelas categorias: consciência, atividade e afetividade, transmitidas nas relações com os grupos sociais dos quais o sujeito participa.

Na educação a prática do professor é particular, se constrói em seu dia a dia. A reflexão crítica sobre a realidade educativa é o que permite ao professor conhecer e analisar os acontecimentos, constituir-se enquanto professor atuante, formar uma identidade de profissional da educação. Em função das relações que estabelecem com seus alunos, os professores produzem conhecimento – produzindo a si mesmos enquanto profissionais. O professor é produto e produtor de conhecimento, em um movimento histórico de seu desenvolvimento. É certo, entretanto, que as relações entre os sujeitos nem sempre produzem o que se espera delas, pois “o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula não ocorre de acordo com preceitos de teorias didáticas ou pedagógicas” (CUNHA, 2005, p. 196).

A constituição do sujeito em Vigotski

Considerada como síntese singular e individual, a subjetividade vai sendo constituída conforme o indivíduo se desenvolve e vivencia as experiências da vida social e cultural. Refere-se, em uma perspectiva mais ampla, ao modo de ser de cada homem, em que sua atividade está envolvida em ações encadeadas nas quais a comunicação se faz necessária.

Esse modo subjetivo de ser envolve todo um sistema psicológico formado por múltiplos elementos integrados: consciência, linguagem, comportamento, pensamento, percepção, atenção e atividade.

Para Vigotski (2017), a filosofia marxista enfatiza algumas determinações como a história do trabalho humano, no curso da qual, ao modificar a natureza exterior, o sujeito forma forças psíquicas especiais e essenciais que subordinam sua ação ao seu próprio poder. Esse critério histórico modificou a estrutura do pensamento e a palavra na qualidade de um componente integral da subjetividade.

Apoiando-se na explicação marxista da formação do mundo interior e psíquico do homem, Vigotski (2017) introduz ao estudo do comportamento novos achados e variáveis que proporcionam a cada ato humano um significado instrumental. Assim, o processo natural de formação da psique (percepção, memória, atenção, etc.) adquire um novo enfoque histórico-cultural, posto que o homem passa a operar com signos e símbolos. Nesse processo, transforma sua estrutura psíquica em um aparato regulador de seus atos, marcados pela cultura e pela própria história como procedimentos de cooperação coletivo e social.

A formação e o desenvolvimento desses constructos ocorre de forma integrada em sua relação uns com os outros e também com a realidade material, de modo que compreensão das funções superiores ocorre em função da vida social e cultural na qual indivíduo e grupo são indissociáveis da realidade histórica que os produz e a qual eles transformam por suas atividades. Nesse processo de mediação entre o homem e a natureza, Vigotski constata o desenvolvimento dialético do pensamento em diferentes níveis, que considera como funções psicológicas superiores.

Sob essa perspectiva, o desenvolvimento de tais funções deve ser considerado em sua relação dialética com a realidade sócio-histórica, o que significa dizer que a cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores. Na produção teórica de Vigotski as funções psíquicas superiores caracterizam o comportamento consciente do homem: a atenção voluntária, a percepção,

a memória. Desse modo, a diferença entre os processos elementares e os superiores refere-se à questão de que os processos elementares são controlados pelo meio, enquanto os superiores ou complexos obedecem a uma autorregulação.

De acordo com a concepção vigotskiana o homem é um ser ativo, social e histórico; sua constituição psíquica, portanto, só pode ser compreendida a partir do reconhecimento de tal premissa. Assim, compreender o ser humano implica analisar seu corpo e sua origem animal e, principalmente, apreendê-lo a partir de sua inserção sociocultural (BONIN, 2013). Faz-se necessário apontar para a dinâmica das reações complexas do homem, nas quais seu desenvolvimento é um processo dialético caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de determinadas funções, metamorfoses e transformações qualitativas. Busca-se demonstrar, portanto, como os fatores internos e externos se inter-relacionam e todos os processos adaptativos são transformados – de controlados **pelo meio**, tornam-se controlados **pelo homem**.

Assim como Marx e Engels (2007), Vigotski reconhecia a importância da realidade material – ou seja, das circunstâncias reais da vida do indivíduo (constituição familiar, ambiente, momento histórico, formas de trabalho, valores culturais vigentes) na própria constituição do ser humano enquanto homem.

As diferentes formas de trabalho se expressam na atividade humana; o trabalho produz o salto qualitativo que transforma o macaco em homem e opera essa transformação em duas vias: “a externa, ao produzir instrumentos capazes de transformar a natureza, e interna, ao transformar o próprio homem, desde o aperfeiçoamento dos movimentos da mãos até o próprio funcionamento cerebral” (TULESKI, 2011, p. 55).

O conceito de trabalho, enquanto atividade mediada entre o homem e a natureza, é bastante explorado por autores de base marxista, investigando as consequências da atividade enquanto trabalho em relação ao objeto e sobre o sujeito. Dessa forma a ação do homem, no uso de

ferramentas e objetos para a satisfação de suas necessidades, altera o próprio objeto. Vygotski (2017) adota a ideia de que os processos externos observados objetivamente na interação do sujeito com o meio real, material e humano, incluindo os sistemas instrumentais e os signos, principalmente os verbais, permitem a integração do sujeito à uma comunidade microsocial, em cuja base se realizam a transformação de funções naturais e simples em funções superiores e histórico-culturais.

Cabe, no entanto, ponderar que, se por um lado o materialismo dialético buscou demonstrar o caráter social da constituição da subjetividade e o caráter sociocultural dos fenômenos psíquicos, o materialismo mecanicista, de uma forma ou de outra, expressou as ideologias políticas e o poder de uma determinada época, acabado por negar o próprio conceito de subjetividade.

A constituição do sujeito e a questão da identidade

A marcação do mundo no homem nos mostra que a constituição do sujeito é sempre relacional, assim como a identidade do homem. Nesse sentido, “a conceituação da identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas” (SILVA; HALL; WOODWARD, 2013, p. 14). A afirmação de uma identidade é dividida pelo menos em duas posições: nós e eles; a marcação simbólica envolve práticas e relações sociais.

Não existe portanto, uma identidade unificada: existem contradições em seu interior, a ser negociadas. No entanto, a afirmação das identidades somente adquire sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos. A marcação da diferença sustentada por essa perspectiva tem seus problemas, uma vez que é sustentada pela inclusão de uns e exclusão de outros.

Trabalha-se com a constância de identidades nacionais, locais, de grupos étnicos, considerando que certas identidades são afirmadas em determinados contextos históricos e negadas em outro. Nesse sentido, a

posição do sujeito é daquele que está tentando afirmar ou defender determinado sentimento de separação para obter uma distinção de sua identidade.

Existem processos mais amplos a ser considerados na questão da identidade. Em primeiro lugar, precisamos de conceitos para compreender a identidade, decompondo-a em dimensões nas quais a reivindicação da diferença possa ser considerada também como uma forma de resistência. A identidade no Ensino Superior envolve, por exemplo, reivindicações sobre a quem pertence ou não a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa ou imutável. Porém a identidade é sempre relacional, e a diferença é estabelecida pela marcação simbólica relativamente a outras identidades (SILVA; HALL; WOODWARD, 2013). Assim, a identidade está do mesmo modo vinculada a condições sociais e materiais de existência.

No Ensino Superior, como em quaisquer outras instituições, os sujeitos assumem posições identitárias e se identificam com elas. Trata-se de um processo simbólico e social que pode surgir entre demandas coletivas e individuais. A partir de experiências cotidianas os sujeitos vivenciam atividades, tomam consciência sobre os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvem relações afetivas, assumindo vários desafios para se constituir enquanto sujeitos. Nesse processo a identidade do aluno se transforma, em um processo de metamorfose constante da própria identidade (CIAMPA, 1987).

Podemos traçar um paralelo entre as teorias da identidade e a constituição da subjetividade, gerando várias subcategorias ou noções de análise. É preciso destacar a natureza semiótica e dialógica das ações dos sujeitos como possibilidade de articular as teorias da identidade com a constituição do sujeito, como processos inter e intra-relacionados, no modo como esse sujeito se individualiza, buscando a sua unicidade no mundo, seu modo de pensar, sentir, agir e ser, e ao mesmo tempo levando em conta o seu lugar histórico, sua atividade e as circunstâncias que permeiam a constituição do seu ser.

Sob a base dialética de Vigotski, o objeto de estudo da psicologia é o sujeito construído histórica e socialmente e em constante processo de mudança. Sob essa compreensão o sujeito é indissociável do contexto social, desde um marco histórico que se organiza e reorganiza permanentemente. Constitui-se ativamente no meio sem reduzir a subjetividade a um epifenômeno do social (GONZÁLEZ REY, 2001) e continua a desenvolver aportes sobre o processo de produção do conhecimento em psicologia, no qual orienta “o resgate do individual e da dimensão construtiva do conhecimento adquire significado essencial no caso da psicologia” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 26). A epistemologia nas ciências sociais assume todas as suas consequências pelo caráter histórico-cultural de seu objeto.

O social surge como um caminho comum a todos os indivíduos que são constituídos em uma cultura e sociedade particular. De modo que as trajetórias diferenciadas dos sujeitos nos levam a considerar que a nossa subjetividade é um fato social mas que, ao nos expressamos de nosso modo e maneira, nossa expressão é a configuração de nossa subjetividade.

Desse modo, são falsas as dicotomias entre interno e externo, entre afetivo e cognitivo, entre social e individual. Assim,

[...] excluir a dimensão individual da subjetividade social leva a ignorar a história do social em sua expressão diferenciada e atual que se expressa nos indivíduos. Negar o indivíduo como singularidade subjetivamente constituída é ignorar a complexidade da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37).

Portanto, o homem não é apenas e simplesmente um produto das conjunturas; mas, acima de tudo, um agente que transforma e produz as próprias circunstâncias que o constituem.

A educação inclusiva no Ensino Superior e a constituição do sujeito

No Ensino Superior, as experiências históricas e vivências dos sujeitos não são em geral consideradas. A atividade mediada é um

instrumento fundamental para a compreensão do modo como um sujeito se constitui. O sujeito que se constitui no Ensino Superior é um sujeito da linguagem, do pensamento, das suas relações pessoais e profissionais, é um sujeito de projetos e todos estes processos passam pela intenção de aprender pelas relações que o sujeito estabelece com os demais, portanto não são processos que se impõem a ele de uma natureza externa (GONZÁLEZ REY, 2002).

A dimensão constitutiva do sujeito nos permite compreender seu caráter interativo e intencional e consciente, comprometido com a sua condição social atual, que permeia ambos os momentos constitutivos da subjetividade: a subjetividade individual e sua relação inseparável com a subjetividade social. Essa consideração nos leva a analisar a necessidade de mudança necessária para que a educação no Ensino Superior seja inclusiva.

Concordamos com González Rey (2005) que a subjetividade nessa perspectiva não se reduz aos indivíduos, posto que os diferentes espaços sociais em que as pessoas atuam estão carregados de subjetividade social. Assim a universidade é um espaço que tem existência supraindividual no qual se perpetuam diferentes produções simbólicas compartilhadas, sobre as quais as relações entre os sujeitos se organizam e orientam nos espaços de aprendizagem.

A educação em geral atualmente é administrada de forma didática, selecionando conteúdos muitas vezes desconexos e sem relação com a continuidade da experiência histórica e dos sentidos que o sujeito singular atribui ao aprendizado. Assim, os conteúdos transmitidos acabam sendo rapidamente descartados. A vivência singular não pensada ou relacionada com outras produz, no processo de ensino-aprendizagem, um todo de informações e conteúdo que é repassado de modo descontínuo e fragmentado. Para González Rey (2005), é justamente a possibilidade de articulação entre subjetividade individual e social que permite compreender as configurações subjetivas dos sujeitos.

O papel da mediação dos educadores é negado; quando interferem para além da administração dos conteúdos, muitos educadores o fazem somente através do discurso em defesa da autonomia dos sujeitos, mas sem condições objetivas de evidenciar os potenciais individuais (CUNHA, 2005). Caso sejam analisadas as articulações entre conteúdos teóricos e experiências vividas pelos sujeitos, o processo de ensino-aprendizagem pode valorizar os espaços sociais diferentes nos quais os sujeitos atuam e se relacionam, fomentando uma aprendizagem mais significativa.

As teorias críticas da educação e de áreas afins, segundo Cunha (2005), passaram a constituir uma forma diferenciada de entender os fenômenos educacionais. O atual interesse sobre o professor e seu trabalho pedagógico tem colocado em foco as relações entre os sujeitos e a escola. É preciso buscar compreender a escola para além de uma perspectiva puramente técnica. A diluição da figura do professor está relacionada à desconsideração dos aspectos socioculturais; “esta diluição da figura do professor faz parte de uma situação que é experimentada por docentes como um mal estar indefinido e configura uma crise de identidade profissional” (CUNHA, 2005, p. 192).

É preciso levar em conta, nas sociedades contemporâneas, a dessacralização da ciência e da cultura e a introdução de novas tecnologias. Assim, o professor deve estar atento à dinâmica particular da escola e aos acontecimentos que interferem na realidade objetiva de seu funcionamento. O trabalho do professor no cotidiano com os seus alunos deve ser orientado por uma perspectiva de mediação, pois no âmbito da sala de aula alunos e professores são partícipes do processo de construção do conhecimento. A educação deve ser compreendida como um empreendimento histórico que se constitui de acordo com múltiplos fatores, não obedecendo simplesmente a regras rígidas e leis previamente determinadas.

Desse modo, a educação inclusiva deve considerar que o sujeito nasce inserido em uma realidade objetiva que é subjetivada por meio de sua ação no mundo; assim, a história das objetivações resultantes das atividades vai

configurando a sua subjetividade como um sistema complexo de sentidos produzidos nas experiências de vida do sujeito: “a subjetividade é um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível a qualidade de seus momentos atuais, o qual tem papel essencial nas diferentes posições do sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 37).

No Ensino Superior a mediação do professor é fundamental e deve ser compreendida como um ponto de partida fecundo para a construção do conhecimento escolar, que fortalece as relações intersubjetivas entre os pares. Para González Rey (2002) a subjetividade, como forma ontológica do psíquico, deve ser analisada na cultura através dos processos de significação e sentido subjetivo que se constituem historicamente nos agrupamentos sociais. Assim, é no curso da ação dos sistemas de mediação que a subjetividade vai dotando de sentido e significação o próprio processo de aprendizagem.

A mediação entre alunos e alunos e entre professor e alunos corrobora para que as lacunas conceituais e as zonas de desenvolvimento proximais se estreitem, possibilitando alcançar aprendizados complexos e minimizando as dificuldades de relacionamento e aprendizagem – e, como consequência, o abandono precoce das salas de aula. Compreender a subjetividade do aluno é olhar através dos processos e das relações que ocorrem no contexto universitário, na sala de aula, nos corredores, nas bibliotecas e demais espaços sociais e relacionais, percebendo que diferentes instâncias sociais o constituem enquanto sujeito, nas relações que estabelece na família, no grupo social, nas práticas institucionais. O sujeito atua permanentemente no espaço social e define o caráter subjetivo de suas ações nesses espaços.

O Ensino Superior deve reconhecer a importância da realidade material e das circunstâncias reais da vida na própria constituição do ser humano enquanto homem. É necessário ressaltar a importância da constituição da subjetividade nas bases das relações sociais, como capaz de unir e coordenar os fatos da experiência em um determinado sistema

subordinado a regularidades concretas. Para González Rey (2002), ao afirmar a constituição do sujeito, devemos enfatizar a impossibilidade de definir os processos subjetivos de forma isolada. O caráter interno ou externo do psíquico não existe, senão um espaço de sentido e de significação em que se gera a expressão da subjetividade. O espaço está, portanto, indissolúvelmente constituído pela subjetividade individual e social.

Ao pensar a constituição do sujeito, a psicologia dialética foca na unidade dos processos psíquicos e fisiológicos; considera que a psique não é algo que existe como um estado neutro dentro de outro, mas sim uma parte da própria natureza, ligada diretamente às funções da parte organizada do cérebro. A psique não deve ser considerada como uma série de processos especiais que existem em algum lugar em qualidade de complementos superiores e apartados dos componentes cerebrais, mas sim como uma expressão subjetiva desses processos, como uma característica qualitativa especial das funções superiores abordadas em sua totalidade (VIGOTSKI, 2013).

A psicologia dialética valoriza as singularidades de cada processo, ao mesmo tempo que reconhece o processo integral do comportamento, buscando descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo. Considerando o processo psíquico em conexão orgânica para a formação de um processo integral mais complexo, Vigotski (2013) compreende que a psique é parte integrante de um processo que não se limita a uma vertente consciente – ou seja, é preciso admitir a existência do inconsciente. Dessa forma, o fenômeno psicológico precisa ser considerado em sua integralidade, a partir de sua relação com a personalidade e com as vivências de cada sujeito. No Ensino Superior, uma educação inclusiva deve reconhecer a importância dos instrumentos na mediação para o desenvolvimento da aprendizagem, considerando que a experiência histórica da aprendizagem envolve a experiência das gerações anteriores e influencia a vida, o trabalho e o comportamento do homem.

Considerações finais

O Ensino Superior deve reconhecer a importância da realidade material de cada sujeito para que possa produzir um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Nesse sentido, é preciso compreender os professores como mediadores da relação entre o ser que conhece e o objeto do conhecimento, considerando as circunstâncias reais da vida de cada aluno – percebendo a relação de sua constituição subjetiva com a constituição familiar, a localidade onde mora o momento histórico, as formas de trabalho, os valores culturais e demais dimensões.

A própria constituição do ser humano enquanto homem evidencia a importância das relações interpessoais. O comportamento do aluno no Ensino Superior envolve várias dimensões de sua subjetividade; é preciso considerar o que o dirige para a universidade, assim como o modo pelo qual elementos simples, como a atenção voluntária ou a memória lógica, podem influenciar o seu processo de aprendizagem através de outros mais complexos, como a própria personalidade. Em sua condição social, o aluno enquanto sujeito é parte de um sistema de relações constituídos nos sistemas de significação e sentido. Assim, “o sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 38).

O Ensino Superior deve valorizar as interações sociais e o modo como os alunos trabalham para resolver problemas conjuntamente, pois é através dessas interações que suas habilidades cognitivas aumentam e dão sentido e significado a suas ações. Ou seja, na formação dessas relações estão as bases para o desenvolvimento dos sistemas psicológicos, que interferem na construção do controle intrapessoal e na construção da própria consciência.

Reconhece-se em Vigotski que as questões referentes à constituição do sujeito são estudadas em sua ampla relação com a realidade sócio-histórica na qual este sujeito está inserido. Essa compreensão enfatiza a importância das relações sociais e do mundo material na constituição do

psiquismo, o que significa dizer que o homem se constrói a partir de suas vivências. Logo, compreender o ser humano implica conhecer as relações interpessoais, sociais e históricas que permeiam o mundo ao seu redor. Assim, as condições históricas e sociais respondem a especificidades individuais em determinado grupo comum e nos permitem compreender a constituição da subjetividade como a manifestação da totalidade social de um indivíduo concreto.

Para Vigotski, é preciso criar uma nova psicologia que considere todo o comportamento do homem como uma série de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades de sua existência material e dialética. Para a qualidade dos processos de relação que caracterizam a vida escolar na configuração subjetiva do aprender, os aportes da teoria vigotskiana trazem para o campo de estudo da pedagogia e da psicologia um aspecto essencial: o sentido subjetivo da aprendizagem para o sujeito. No processo de constituição do sujeito, o que é importante no jogo das relações sociais que se estabelecem no Ensino Superior é a significação – qual posição cada sujeito ocupa na rede de relações que se estabelecem nesse processo de interação social e quais sentidos atribui ao próprio processo de ensinar-aprender.

Todas essas conclusões derivadas do estudo da obra vigotskiana evidenciam a atualidade da obra, pois, embora tenha sido escrita no início do século passado, contém conhecimentos que realçam o fato de que todas as singularidades da época contemporânea ao homem influenciam de forma inequívoca sua constituição enquanto ser social dotado de subjetividade.

Referências

AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs). **Diálogos em psicologia social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70.

BONIN, L. F. R. Indivíduo, cultura e sociedade. In: STREY, M. N. (Org). **Psicologia social contemporânea: livro-texto**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 58-72.

CIAMPA, A. C. **A estória de Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, M. D. Subjetividade e constituição de professores. In: GONZÁLEZ REY, L. F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005. p-191-213.

FELDMAN, R. S. **Introdução à Psicologia**. 10 ed. Porto Alegre: AMGH, 2015.

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

GONZÁLEZ REY, L. F. La subjetividade: su significación para la ciência psicológica. In: LANE, S.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. Editora Brasiliense, 2001. p. 19-42.

GONZÁLEZ REY, L. F. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

LANE, S. A psicologia social: uma nova concepção do homem para a psicologia. In: LANE, S.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. Editora Brasiliense, 2001. p. 10-19.

LANE, S. A Dialética da subjetividade versos objetividade. In: FURTADO, O.; GONZÁLEZ REY, L. F. (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p.11 -17.

MARX, K.; ENGELS, F. Feuerbach e história: rascunhos e anotações. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. p. 29-39.

SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

TULESKI, S. C. **A relação entre texto e contexto na obra de Luria**: apontamentos para uma leitura marxista. Maringá: Eduem, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas I**: el significado histórico de la crisis de la Psicología. Madrid: Visor, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas VI**: herencia científica. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2017.

Dificuldades acadêmicas na universidade: análise das queixas relatadas por estudantes ¹

Roberta Sant'Anna Kafrouni
Rafaela de Campos Domingues
Anna Paula Lindolpho Antunes

Vigotski (2007) propõe uma perspectiva de desenvolvimento que permite compreender as capacidades humanas de modo dinâmico, em que a emergência do novo é um atributo da consciência. A consequência lógica desse raciocínio é que a vida adulta não apresenta um conjunto finito de possibilidades, mas é um sistema aberto que produzirá novas formas de lidar com o conhecimento, novos instrumentos técnicos e simbólicos, novos sentidos e emoções que atualizam constantemente os sujeitos. Uma concepção do desenvolvimento como essa permite refletir sobre a complexidade das vivências dos estudantes na universidade, assim como abordar o sofrimento produzido nesse contexto.

É interessante notar que a concepção de desenvolvimento tem um impacto direto sobre a forma de compreender o papel da universidade e a constituição subjetiva dos que participam dela. A universidade é um espaço em que majoritariamente encontraremos jovens e adultos, no qual circula um tipo específico de conhecimento – o conhecimento científico, formal e abstrato. Também é um espaço em que está presente de forma mais intensa um tipo de linguagem altamente formalizada – a linguagem

¹ A Este capítulo é resultado do Projeto de Iniciação Científica “A dimensão subjetiva das dificuldades acadêmicas vivenciadas por estudantes universitários” e teve apoio da Fundação Araucária (PIBIC).

escrita – e um gênero de escrita altamente especializado – o gênero acadêmico. Assim, se o desenvolvimento for compreendido como um processo finito, homogêneo e motivado endogenamente, os conteúdos que circulam na academia serão entendidos como conteúdos próprios de uma forma final e universal de cognição. Os processos de transmissão desses conteúdos também serão entendidos como aqueles em que o sujeito aprende de forma autônoma, uma vez que ao entrar na universidade ele já teria o conjunto de mecanismos internos que lhe permitiria lidar com virtualmente qualquer tipo de conhecimento.

Por outro lado, se adotarmos uma perspectiva vigotskiana, seguiremos outra direção. Para Vigotski, o desenvolvimento tem gênese social e é condicionado por circunstâncias objetivas que passam por recursos materiais, relações sociais e práticas culturais situadas historicamente. Disso decorre que a variabilidade do desenvolvimento psicológico humano é infinita e que esse não é uma condição *a priori* para a aprendizagem. O desenvolvimento está em relação constante com a aprendizagem num processo dialético. Portanto, pode-se concluir que os estudantes são profundamente afetados pela experiência universitária – mais do que isso, são constituídos por ela.

Outro aspecto importante da concepção de Vigotski (2007) é que a atividade mediada por signos é fundamental para o desenvolvimento. Isso imediatamente faz interrogar dois aspectos da vida na universidade: como se caracteriza a atividade e que tipo de mediação linguística é posta em ação nesse contexto.

A proposta de desenvolvimento de Vigotski nos leva, portanto, a construir uma visão sobre os sujeitos e sobre o contexto universitário: à universidade não afluem estudantes com iguais capacidades; eles são resultado de condições específicas que conduziram a diferentes configurações cognitivas e afetivas. Eles não possuem um tipo único de cognição que lhes permitirá lidar de forma independente e autônoma com o conhecimento abstrato. Eles serão profundamente modificados pela atividade e instrumentos simbólicos dos quais se apropriarão na

universidade e este processo de apropriação envolve atividade coletiva e mediada. Partindo desse princípio, podemos a partir de agora abordar um problema que tem sido alvo de preocupações crescentes: as dificuldades relacionadas ao rendimento acadêmico e o sofrimento, dois aspectos fortemente relacionados à evasão universitária.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2015, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2015), houve um aumento na evasão universitária; no ano de 2014, a taxa de desistência do curso de ingresso chegou a 49%.

A IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras, realizada no ano de 2014 (ANDIFES, 2016), na sessão “Dificuldade Estudantil”, mostrou que 86,09% dos estudantes encontram dificuldades que interferem significativamente em sua vida ou em seu contexto acadêmico. Dentre as dificuldades listadas, as dificuldades financeiras aparecem com maior frequência. Entretanto, outras dificuldades foram listadas: carga excessiva de trabalhos estudantis; falta de disciplina/hábito de estudo; dificuldades com adaptação a novas situações; relação professor(a)/aluno; dificuldades de acesso a materiais e meios de estudo; dificuldades com relacionamento familiar e com relacionamento social e interpessoal; carga horária excessiva de trabalho; dificuldade de aprendizado; relações amorosas/conjugais. Um aspecto que chama a atenção é que a maior parte dos problemas citados indica o grande peso das relações do estudante com seu ambiente, sendo que problemas considerados exclusivamente individuais são citados em uma frequência consideravelmente menor.

Ainda na sessão “Dificuldades Estudantis” da mesma pesquisa foram listadas dificuldades emocionais que podem interferir na vida acadêmica dos graduandos, as quais 79,8% dos estudantes afirmam enfrentar. Dentre as dificuldades no âmbito emocional, as mais citadas são: ansiedade; desânimo/falta de vontade de fazer as coisas; insônia ou alterações significativas de sono; sensação de desamparo/desespero/desesperança;

sentimento de solidão. Cerca de 20% dos estudantes também relataram “tristeza persistente” e “sensação de desatenção/desorientação/confusão mental”. Um percentual de 13% respondeu que passou por problemas alimentares e 10,56% do total de pesquisados sofrem com medo/pânico. A pesquisa registrou ainda, em menor número mas de forma preocupante, que há estudantes universitários que apresentam ideias suicidas.

De acordo com a revisão bibliográfica sobre políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e nas universidades federais do Brasil feita por Bleicher e Oliveira (2016), apenas um dos estudos analisados abordou a questão do sofrimento psíquico a partir da fala do próprio estudante; as demais pesquisas deram maior enfoque aos dados estatísticos a respeito do adoecimento mental dos universitários. Essa é uma questão importante pois, ao apontar que os estudantes universitários estão passando por diversas formas de sofrimento, a pesquisa ainda falha em tentar compreender o ponto de vista dos próprios estudantes – o que certamente poderia trazer informações importantes sobre os determinantes do sofrimento discente na universidade e apontar caminhos para o enfrentamento dessas questões.

O ingresso na Universidade se caracteriza como um momento de rupturas na vida estudantil, visto que a transição do Ensino Médio para o Ensino Superior é um período de grandes mudanças na vida dos estudantes, que vão desde novas exigências acadêmicas até novas relações sociais (OLIVEIRA et al., 2014). A despeito da entrada na universidade ser um momento de grande satisfação, essa alteração na vivência estudantil pode se tornar um problema no que diz respeito à adaptação a essa nova realidade, proporcionando rendimento acadêmico negativo, evasão universitária e sofrimento psíquico (CUNHA; CARRILHO, 2005).

Ouvindo os estudantes do Ensino Superior

Diante das dificuldades identificadas na literatura, propusemo-nos a compreender como os estudantes universitários que manifestavam

diferentes formas de sofrimento na universidade significavam suas experiências. Consideramos que primeiramente era necessário ouvir os relatos dos próprios estudantes sem categorizá-los em critérios diagnósticos. Concentramo-nos inicialmente em duas queixas: as dificuldades acadêmicas e o sofrimento emocional. Nossa intenção inicial em privilegiar esses dois tipos de queixa era entender se os relatos de dificuldades de rendimento acadêmico se associavam de alguma forma com um histórico de dificuldades pregressas ao ingresso na universidade, como problemas de aprendizagem no âmbito escolar. Já no caso das queixas relacionadas a problemas emocionais, nossa atenção se dirigiu intencionalmente para os relatos de estudantes que não tinham diagnósticos médicos. Queríamos saber como esses estudantes significavam seu sofrimento emocional quando este ainda não estava formalmente ligado a um discurso que frequentemente localiza o sofrimento como produção individual desvinculada do contexto social. Como campo de investigação, elegemos uma universidade pública no sul do país.

Nossa primeira aproximação dos estudantes se deu por meio de divulgação de um formulário *online* em redes sociais. Enviamos, por meio das coordenações dos cursos de graduação, um convite à população discente da universidade a participar de uma pesquisa sobre dificuldades acadêmicas. Os alunos eram convidados a preencher o formulário com dados de contato; nessa etapa, 151 estudantes responderam ao formulário em aproximadamente duas semanas. Devido ao grande número de interessados foi enviado aos inscritos um segundo formulário com informações mais específicas, a fim de selecionar e dividir os participantes em dois grupos: sofrimento psíquico e dificuldades de aprendizagem. Nessa etapa foram identificados 10 universitários para cada um dos grupos, para os quais foi enviado um *e-mail* convidando para participarem da pesquisa; em seguida, foram realizadas as entrevistas com os participantes que aceitaram respondê-la. Ao final, quatro estudantes participaram da entrevista sobre sofrimento psíquico e cinco participaram da entrevista sobre dificuldades de

aprendizagem. As entrevistas foram realizadas nas dependências do Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE) da referida universidade e foram gravadas em áudio para transcrição posterior. Dos nove estudantes, cinco eram mulheres e quatro eram homens, com idades que variavam entre 18 e 29 anos. Esses estudantes frequentavam os cursos de Engenharia Elétrica (dois alunos), Engenharia Civil (dois alunos), Direito, História, Medicina Veterinária, Física e Fisioterapia.

Os relatos foram obtidos por meio de roteiro de entrevista semiestruturada. Inicialmente era lançada uma questão disparadora: “conte como foi sua trajetória acadêmica desde seu ingresso na escola”. Devido às especificidades de cada tipo de queixa, foram explorados na entrevista sobre sofrimento psíquico os seguintes temas: Ensino Básico, Ensino Superior, autopercepção e sofrimento psíquico. Para a entrevista sobre dificuldades de aprendizagem, foram explorados os temas: ensino básico, transição para o ensino superior, Ensino Superior, autopercepção e dificuldades de aprendizagem.

A análise do material obtido da transcrição das entrevistas foi realizada por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Após a transcrição, as entrevistas foram lidas livremente e então extraídas categorias. Apresentamos a seguir as categorias que pareceram ser compartilhadas pelos participantes.

Dificuldades de rendimento acadêmico na universidade

A partir dos relatos dos alunos com queixa de dificuldades de rendimento, quatro categorias foram organizadas: a quebra de expectativas na transição para a universidade; dificuldades relacionadas ao ritmo de estudo e formas de estudar marcam a transição para o Ensino Superior; relação professor-aluno e a sobrecarga de atividades como causa das dificuldades; e autopercepção negativa e culpabilização de si mesmo.

A primeira categoria chamou atenção na pesquisa, pois representa um forte indicador da relação entre as dificuldades de aprendizagem e o

contexto universitário. Nenhum dos entrevistados relatou alguma dificuldade acadêmica anterior ao ingresso na universidade. Pelo contrário, os relatos descreviam uma trajetória escolar satisfatória e uma autoimagem positiva, como ilustram os seguintes relatos:

Sempre fui uma das melhores da turma. (Ana, Medicina Veterinária, 26 anos)

Eu sempre fui um aluno acima da média na escola. (Eduardo, Engenharia Civil, 22 anos)

Esses exemplos sugerem uma quebra de expectativa do estudante no momento de seu ingresso na universidade, acompanhada de sentimentos de frustração que acabam por gerar sofrimento:

[...] o que vai ficar na minha cabeça na maior parte do dia é minha frustração... sempre me frustrando. Porque quando você entra pra fazer alguma coisa que você gosta, seja lá qual for, e você não consegue mais fazer, você vai ficar só com a memória daquilo quando você para. Porque... eu me lembro.... meu primeiro contato, o primeiro dia de aula, eu parecia uma criança [...] e agora já não é mais assim. Eu fico meio: “ah, será que é isso mesmo?”. Sempre me questionando. (Eduardo, Engenharia Civil, 22 anos)

Eduardo descreve vividamente um momento de quebra da idealização construída sobre a universidade. Essa quebra de expectativas ocorre principalmente diante de novas exigências acadêmicas e incide sobre os próprios alunos, que se veem obrigados a construir uma nova imagem de si mesmos a um grande custo. O relato seguinte demonstra essa ruptura:

Foi um tombo bem do bonito ainda [...] chegar lá [na universidade] e ver que não era o mesmo mundinho que estava acostumada, que eu não podia estudar pouco, que eu tinha que me dedicar mais e... foi bem diferente assim. (Carolina, Física, 25 anos)

Em relação ao novo ambiente acadêmico, o Ensino Superior surge como um período que demanda grandes adaptações, com um diferente

ritmo de estudos que exige maior engajamento dos estudantes, além da dificuldade em manejar os estudos e adequar-se às exigências universitárias (MONTROYA et al., 2010; YOSHIOKA, 2013). Essa nova realidade foi vivenciada pelos entrevistados com dificuldade e ansiedade. Os participantes relataram não estarem habituados a essa demanda, sendo este aspecto uma das primeiras dificuldades enfrentadas ao ingressar no Ensino Superior.

Eu não era acostumada tipo... estudar todo dia, pegar o livro e estudar para uma matéria que a prova é no fim do mês e já começar antes, eu nunca fui assim. Eu sempre estudava um dia antes da prova e vai. E sempre ia bem assim. Mas na faculdade não é bem assim, daí eu tenho que estudar um monte. (Fernanda, Fisioterapia, 18 anos)

[...] aí tu entra, é outro ritmo, né, é uma outra coisa [...] a gente entra aqui despreparado pro que vem, e os professores cobram como se fosse natural assim [...] e se tu não faz parece que vai ficando pra trás. (Eduardo, Engenharia Civil, 22 anos)

A necessidade de adequar os métodos de estudo ao ambiente universitário foi apontada por Montoya et al. (2010) como um elemento gerador de estresse entre os estudantes de graduação durante o processo de adaptação ao Ensino Superior. Isso pode ser visto quando os participantes relataram sentir dificuldade em encontrar a maneira mais adequada de estudar, como aparece na fala de Ana:

Eu não sabia como estudar, entendeu, eu tive facilidade a vida inteira, eu nunca precisei estudar de fato, sentar e na faculdade eu tive que fazer isso [...]. Não tinha o hábito de fazer isso, então eu não tinha uma tática de estudo, eu chegava lá e... estudava, estudava, estudava. [...] eu devia estar estudando do jeito errado né [...] a maior dificuldade acho que foi essa coisa de ter que aprender a estudar, [...] foi uma mudança bem drástica de comportamento. (Ana, Medicina Veterinária, 26 anos)

Relatos como o de Ana indicam que a trajetória escolar anterior à entrada na universidade tem pouca relação com o ensino universitário. O

desconhecimento dessas demandas é ainda acompanhado de uma imagem idealizada e pouco precisa do Ensino Superior, o que constitui uma fonte de dificuldades acadêmicas e emocionais vivenciadas pelos estudantes.

As dificuldades relatadas são intensificadas pela situação exposta na próxima categoria identificada: relação professor-aluno e a sobrecarga de atividades. As entrevistas deixam claro o papel das práticas educativas no Ensino Superior nas dificuldades acadêmicas. Os participantes relataram ser hostilizados pelos professores quando expõem algum tipo de dúvida ou dificuldades durante as aulas, manifestando uma percepção de falta de apoio e compreensão dos docentes em relação às dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. Isso pode ser visto na fala de Ana:

Você perguntava ah, professor, não estou entendendo”, aí ele [respondia] “se você não lembra disso, então você está no curso errado”. Ele falava desse jeito. “Você tranca, vai dar um tempo, depois você volta e vê o que você quer fazer da vida”. (Ana, Medicina Veterinária, 26 anos)

Essa situação de hostilidade relatada pelos participantes vai ao encontro de estudos que apontam que uma relação estudante-professor permeada pela intolerância dos docentes, no que diz respeito às dificuldades discentes, pode dificultar o processo de integração do estudante ao contexto universitário (BARDAGI; HUTZ, 2012; OLIVEIRA; WILES; FIORIN; DIAS, 2014; SANTANA; PEREIRA; RODRIGUES, 2014). Além disso, o relacionamento negativo com professores pode ser considerado um fator que contribui para a evasão universitária, como afirmam Bardagi e Hutz (2012). Nesse sentido, a fala de um professor que alude à possibilidade de o estudante ter se equivocado na escolha do curso quando este enfrenta dificuldades e manifesta suas dúvidas, pode ter importantes implicações.

Os participantes também relataram que a sobrecarga gerada pela grande exigência da universidade acaba extrapolando os muros da universidade e muitas vezes torna-se um impeditivo para a realização de atividades que não estejam relacionadas à vida acadêmica:

Acho que ser integral e... muitos dias a gente realmente fica das 7h30 às 18h30. Tem muitos dias que a gente faz isso e eu acho muito exaustivo. E ainda assim, além de estudar tanto, tem que estudar em casa, todo dia, e fazer tanto trabalho. (Fernanda, Fisioterapia, 18 anos)

Eu fico me privando de coisa porque eu tenho que estudar; “vamos no final do dia em tal lugar?”, “não vou, vou estudar”. Aí eu fico em casa. (Lucas, Engenharia Elétrica, 29 anos)

Esse dado é consoante com os achados de uma pesquisa realizada por Oliveira e Dias (2014), a qual apresentou o relato dos universitários acerca das horas dedicadas aos estudos, apontando que a quantidade de tempo despendido às atividades acadêmicas fora do ambiente universitário acaba por prejudicar outras áreas da vida do estudante. Essa questão da sobrecarga universitária também foi encontrada por Yoshioka (2013), ao afirmar que a priorização das atividades acadêmicas em detrimento do lazer é algo corriqueiro na rotina dos estudantes de graduação, gerando um sentimento de culpa quando estes utilizam seu tempo para fins de entretenimento e não de estudo. De acordo com Montoya et al. (2010), a elevada carga universitária aparece como um elemento gerador de estresse severo entre os estudantes.

Os significados identificados nas falas dos entrevistados até aqui indicam que o contexto universitário representa uma realidade com demandas desconhecidas dos estudantes que ingressam no Ensino Superior, bem como o papel fundamental das práticas cotidianas de ensino que contribuem para produzir e agravar dificuldades acadêmicas.

A categoria seguinte aponta para o impacto subjetivo dessa realidade no corpo discente. O questionamento sobre o desempenho na universidade e a capacidade para continuar no curso surgiu como algo recorrente na experiência universitária dos participantes. O questionamento da própria capacidade vai além da questão acadêmica, perpassando outras dimensões da vida dos participantes. Isso pode ser visto nas falas de Lucas e de Fernanda:

Você se sente mal com você mesmo, porque questiona a sua capacidade.
(Lucas, Engenharia Elétrica, 29 anos)

Eu comecei a ter esses problemas comigo mesma, comecei a perder a confiança em tudo o que eu faço. (Fernanda, Fisioterapia, 18 anos)

Yoshioka (2013) concluiu que o baixo desempenho ou a ocorrência de reprovações acaba fazendo com que os universitários tenham sua autoconfiança prejudicada, influenciando no modo como os estudantes se colocam diante das atividades acadêmicas, podendo se tornar uma barreira para a realização de outras atividades. Os participantes demonstraram perceber seu desempenho acadêmico como ruim ou insatisfatório, muitas vezes sentindo-se desmotivados, ou ainda considerando o desempenho como um obstáculo para a realização de outras atividades na universidade, como projetos de extensão.

A culpabilização de si pelo próprio fracasso acadêmico apareceu de forma importante na fala dos participantes. Muitas vezes atribuíram a si mesmos termos depreciativos para se referir ao desempenho na universidade:

Eu me sinto burro, toda vez que alguém fala a matéria eu não sei nada dela, não sei ajudar. (Lucas, Engenharia Elétrica, 29 anos)

Eu sinto que eu tenho muito mais dificuldade de decorar algumas coisas do que alguns colegas meus, eles leem uma vez, eu leio duas, três, quatro (...).
(Eduardo, Engenharia Civil, 22 anos)

Eu me sentia mal por não conseguir entender, sabe, não é possível, o que que eu tenho, o que tem de errado comigo [...]? (Lucas, Engenharia Elétrica, 29 anos)

É burra, porque não tem outra palavra pra... [...] qualquer coisa assim que relacionado assim que eu vou ler na faculdade e às vezes eu não entendo, eu falo assim, gente será que todo mundo teve a mesma dificuldade que eu? Porque às vezes eu me bato um tempão pra conseguir sair de uma página.
(Carolina, Física, 25 anos)

A visão individualizada sobre o mau desempenho acadêmico, ou seja, de que são os únicos a apresentarem dificuldades no processo de aprender, também foi identificada no estudo feito por Branco e Pan (2016).

A respeito da culpabilização, González Rey (2012) afirma que naturalizar processos humanos leva à individualização desses processos, tornando os sujeitos responsáveis por configurações de sentidos que não podem ser desatreladas do social.

A subjetividade é compreendida por González Rey (2012) como um processo que é, ao mesmo tempo, constituído e constituinte; ou seja, a produção de sentidos é articulada concomitantemente no sujeito individual e na subjetividade social. De acordo com o autor,

o próprio conceito de sentido subjetivo define uma maneira de ver a psique na qual o social está permanentemente envolvido. O conhecimento de uma configuração de sentidos, mais o que ele significa com relação ao sujeito que o produz, também terá múltiplas implicações para o conhecimento dos espaços sociais nos quais aquele sujeito transita (GONZÁLEZ REY, 2012, p. 135).

Nesse sentido, cada universitário entrevistado nesta pesquisa expressou uma produção de sentidos única e singular que define a sua dificuldade de aprendizagem, a qual é permeada pela história de vida dos participantes. Por outro lado, a partir do conjunto das narrativas, foi possível identificar elementos que são comuns à vivência universitária dos estudantes de graduação, os quais configuram a subjetividade social acerca das dificuldades de aprendizagem, uma vez que se constituem como alunos de um mesmo contexto, partilhando de uma mesma situação social.

Sofrimento emocional e universidade

Com o grupo de universitários que apresentaram queixa de sofrimento psíquico buscamos explorar o histórico de sofrimento relatado pelos participantes, o que eles percebem e descrevem como sofrimento, quais acreditam ser as causas do seu sofrimento, o uso ou não de estratégias para lidar com essas questões e se recebem apoio. Buscamos

selecionar estudantes que não relataram diagnósticos específicos, pois concluímos que esse aspecto dificultaria nossa análise sobre o papel da universidade no sofrimento psíquico – uma vez que o diagnóstico frequentemente denota um conjunto de características atribuídas a um indivíduo isoladamente, o que contribui para uma produção mais restrita de sentidos.

Os relatos permitiram extrair as seguintes categorias: relação com a universidade; necessidade de pedir ajuda e a percepção negativa dessa necessidade; contradição entre desesperança e expectativa positiva; o olhar do outro: medo de ser visto de forma negativa; sentimento de incapacidade; condição socioeconômica como fator impeditivo para buscar ajuda; termo de comparação com colegas.

Na categoria “relação com a universidade”, as experiências na universidade foram afirmadas pelos estudantes como causa de seu sofrimento psíquico.

É que ano passado eu tive uma crise de ansiedade que eu não conseguia nem ir para a aula. Eu não sei se está associado à faculdade, mas eu imagino que sim, porque foi quando eu comecei a faculdade. (Fabiana, Engenharia Civil, 21 anos)

A gente meio que discute que a faculdade adoce o nosso psicológico, porque sério, a gente se torna [...]. / Eu tenho certeza [reprovações] que é porque eu sou muito ansiosa, eu me tornei muito ansiosa na faculdade. (Amanda, Engenharia Elétrica, 24 anos)

Toda a pressão que a universidade causou, ela acaba me impedindo de tentar seguir. / E tendo insônia eu não consigo acompanhar a aula direito. E esse é um problema causado pela própria faculdade. (Fabio, Direito, 22 anos)

A relação com a ajuda se mostrou conflituosa. Os estudantes afirmaram sentir necessidade de apoio para enfrentar seu sofrimento.

Então eu pensei: não, eu não vou deixar isso me atrapalhar. Eu vou ter que pedir ajuda. (Fabiana, Engenharia Civil, 21 anos)

Enfim, são coisas que eu vou percebendo de vez em quando que me diz: opa, eu estou precisando mesmo de ajuda. (Fabio, Direito, 22 anos)

Entretanto, os universitários consideram essa necessidade como uma fraqueza:

O medo de ser... tachada como burra, entende, por não entender algo que as outras pessoas entenderam e eu sentia vergonha de pedir ajuda. (Fabiana, Engenharia Civil, 21 anos)

E eu não queria pedir ajuda [...]. Então eu... eu... não queria mostrar para eles que estava tendo problemas assim, mostrar a ponto de eu precisar de um psicólogo. (Rodolfo, História, 20 anos)

Foi possível observar o contraste entre a percepção de impotência e desesperança em relação ao futuro e a percepção de melhora e progresso pessoal em relação ao próprio desempenho.

Você não vê a luz no fim do túnel nunca, parece. (Amanda, Engenharia Elétrica, 24 anos)

Eu queria largar tudo, estava extremamente cansado, tinha cobrança de todos os lados... / O TCC foi uma coisa que eu realmente achei que não ia conseguir fazer, e eu acabei me surpreendendo um pouco porque agora está quase pronto, mas foi extremamente difícil. (Fabio, Direito, 22 anos)

Então... assim, eu estava num ponto que eu estava sem saída. Eu estava destruído. (Rodolfo, História, 20 anos)

Eu ainda falto algumas aulas, mas eu estou conseguindo me envolver. (Fabiana, Engenharia Civil, 21 anos)

Pode-se perceber nos relatos que a qualidade da vivência universitária dos estudantes, mesmo quando finalmente bem-sucedida, é permeada por sentimentos de incapacidade e esgotamento.

A possibilidade de ser visto de forma depreciativa por outras pessoas devido ao desempenho acadêmico, sua condição de sofrimento e a

necessidade de ajuda ou a forma como reage ao ambiente foram relacionadas ao sofrimento psíquico dos estudantes.

Ou porque eu vou fazer de qualquer jeito, e daí é “o que que vão pensar de mim”, ou algo assim. (Fabio, Direito, 22 anos)

Eu fico muito frágil, eu fico muito chocado, mas daí eu penso: ah, se eu mostrar a minha fragilidade acho que a pessoa vai pisar em cima de mim. Daí eu não fiz cara de bravo, nem nada, eu só... não respondi. Eu só... tentei não mostrar o quanto que eu estava abalado com aquilo. (Rodolfo, História, 20 anos)

Os estudantes relataram sentir-se incapazes de lidar com as demandas da universidade, o que revelou uma individualização do problema, pois nessa perspectiva o estudante é responsável pela sua incapacidade. Além disso, a autopercepção de incapacidade apareceu como um obstáculo ao engajamento em atividades.

Eu já deixei de fazer artigos por acreditar que eu não teria a capacidade de fazer aquele artigo por que eu era burro, coisas assim / Por exemplo: eu já fiz vários formulários para começar artigo, mas eu não saía dos formulários porque eu: “nossa, não vou conseguir fazer isso” / Porque tudo que eu vou fazer eu acabo me colocando alguma barreira, eu acabo me sabotando, porque acho que não vou conseguir. (Fabio, Direito, 22 anos)

Não estar conseguindo dar conta e daí quando eu ia, daí eu sei lá, via que eu não... ainda mais que eu não estava dando conta... via mais ainda que eu não estava dando conta. (Rodolfo, História, 20 anos)

A condição socioeconômica apareceu como uma questão que permeia o sofrimento psíquico quando influencia a autopercepção do aluno, no momento que este conclui que não teve as mesmas condições que seus colegas:

Aí... eu me sentia muito frustrada, na época eu, e principalmente porque também a gente veio de uma, de um... como é que eu posso explicar... de um lugar diferente e você chega na universidade e se depara com a galera melhor de vida. (Amanda, Engenharia Elétrica, 24 anos)

A condição socioeconômica ainda se coloca como um empecilho à busca por ajuda para lidar com o sofrimento:

E eu não queria pedir ajuda, eu não tinha dinheiro para pagar uma... uma... profissional paga, particular, porque não ganho tanto assim, eu ganho minha bolsa, mas por conta de problemas financeiros na casa eu preciso pagar outras coisas e eu não queria pedir para os meus pais. (Rodolfo, História, 20 anos)

Eu vou numa psiquiatra e ano passado eu estava indo numa psicóloga, mas eu parei por questões financeiras... acompanhamento psicológico me ajudou bastante. Bastante mesmo. Só que agora meu irmão está fazendo cursinho, então por isso que acabou pesando bastante para a minha mãe... então eu aceitei não ir mais para a psicóloga. (Fabiana, Engenharia Civil, 21 anos)

A literatura sobre o processo de adoecimento dos estudantes dentro das Universidades é bastante vasta (ANDRADE et al., 2016; FERREIRA; KLUTHCOVSKY; CORDEIRO, 2016; FUREGATO et al., 2006; PADOVANI et al., 2014; SHARMA et al., 2011). No entanto, apesar do volume de publicações sobre o tema, são poucos os estudos que buscam descrever o sofrimento dos estudantes universitários a partir de suas narrativas, em comparação aos estudos que indicam a prevalência de determinados sintomas ou diagnósticos em determinada população. Nesse sentido, é interessante observar que os participantes desta pesquisa puderam descrever os sentidos elaborados sobre seu sofrimento. A partir disso, a universidade foi marcada pelos participantes como fator intimamente ligado ao seu sofrimento.

É interessante destacar a contradição existente entre a autopercepção negativa, aliada à culpabilização de si, e a relação direta estabelecida pelos participantes entre a universidade e sua vivência de sofrimento – ou seja, a contradição entre ver o seu sofrimento de maneira individualizada e ao mesmo tempo perceber no ambiente universitário (portanto, em um âmbito social) as causas para esse sofrimento.

A importância dos pares e das relações sociais na vivência do sofrimento psíquico na universidade foi evidenciada nos relatos. Outro

aspecto observado foi a coexistência de sentimentos de incapacidade e desesperança com a percepção de potencialidades. Além disso, identificamos na análise das entrevistas a necessidade e o desejo de pedir ajuda em contraponto à visão dessa necessidade como uma fraqueza e motivo para serem vistos de maneira pejorativa pelos outros, pontuando novamente a importância das relações sociais no contexto acadêmico universitário. Em pesquisa sobre a relação do estudante de medicina com a ajuda, De Marco (2009) afirma que os sentidos atrelados ao pedido de ajuda (doença, adaptação, anormalidade e fracasso) fazem com que o estudante evite utilizar esse recurso.

A condição socioeconômica dos participantes revelou-se um fator de impacto na vivência do sofrimento dentro da universidade, pois se mostra importante para a autopercepção do estudante, podendo ser um agravante ao seu sofrimento, como um impeditivo na busca de ajuda e manutenção de tratamento. Em direção a isso, a pesquisa realizada por Furtado e Alves (2012) aponta que, quanto menor a renda do estudante, maior é a probabilidade de evasão. Visto isso, pode-se pensar que a condição socioeconômica dos universitários é um fator de impacto em suas vivências acadêmicas e pode estar atrelada ao sofrimento dos alunos.

Algumas reflexões sobre as dificuldades acadêmicas na universidade

A escuta dos estudantes apontou alguns aspectos que incitam à reflexão. A fala sobre dificuldades acadêmicas sugeriu uma forte ligação entre a produção do problema e aspectos do contexto educacional da universidade.

Em primeiro lugar, os relatos indicaram que a universidade demandou dos estudantes um conjunto de habilidades que não foram desenvolvidas anteriormente. Ou seja, a universidade não representa uma continuidade na carreira educacional dos estudantes. Foram apontadas questões relacionadas a hábitos de estudo, à quantidade de conteúdo e ao ritmo das atividades. É interessante observar que a questão se relaciona a

um conjunto de demandas que parecem ser consideradas típicas do ambiente universitário, mas para as quais os discente não foram preparados.

Nesse sentido, é interessante pensar nas relações entre desenvolvimento e aprendizagem exploradas por Vigotski. O autor salienta que o bom ensino é aquele capaz de propiciar o desenvolvimento. Assim, as novas demandas da universidade podem ser vistas como um elemento desencadeador do desenvolvimento.

No entanto, a educação na perspectiva de Vigotski é uma atividade intencional e sistemática. Isso indica a necessidade de planejamento da prática educativa de modo a produzir o desenvolvimento das funções psicológicas. O que a fala dos alunos revela é que esse processo não termina na educação básica. Embora se possa questionar o processo de escolarização anterior ao ingresso na universidade por não favorecer o desenvolvimento de capacidades necessárias à vida acadêmica, não se pode esperar que o processo de transmissão de conhecimentos na universidade seja linear ou não cause impacto sobre as funções psicológicas superiores dos estudantes.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser útil ao se considerar essa questão. Vigotski deixou claro que a ZDP apontava para as funções que ainda estavam em processo de desenvolvimento, mediante a atividade coletiva. Portanto, a prática educativa deveria ser intencionalmente planejada a partir de uma avaliação não só do que a criança já era capaz de fazer sozinha, mas do que era capaz de realizar coletivamente. Certamente, isso exigiria uma avaliação retrospectiva e prospectiva e que levasse em conta a diversidade dos estudantes. Aplicando este conceito ao Ensino Superior, observamos que não parece haver espaço para esse tipo de prática. Parte-se do pressuposto que o aluno do Ensino Superior já desenvolveu todo um conjunto padronizado de habilidades a partir das quais a educação deve ocorrer. Como resultado, vemos o depoimento de universitários que, diante das dificuldades,

frequentemente se comparam a outros com trajetórias de desenvolvimento/aprendizagem muito diversas, sentindo-se diminuídos.

Esse processo de culpabilização também pode ser analisado a partir das contribuições de Vigotski. Para o autor, toda função psicológica aparece duas vezes no desenvolvimento: primeiro no plano social, depois no plano individual. Por esse raciocínio, pode-se postular que a individualização da culpa pelo fracasso acadêmico que é vivenciada individualmente teve sua origem no meio social. Portanto, é necessário questionar quais práticas colaboraram para a elaboração dessa concepção de que os problemas acadêmicos são de responsabilidade exclusiva do estudante.

Finalmente, é importante notar que as dificuldades acadêmicas vivenciadas na universidade aparecem nas falas dos estudantes carregadas de emoção. Vigotski (2008) já apontava a unidade entre afeto e cognição quando elaborou a categoria sentido. Em sua obra *Pensamento e linguagem*, dedicou um capítulo ao sentido e demonstrou que subjacente ao pensamento verbal e à fala há uma base afetivo-volitiva. Assim, a emoção sempre está presente nos processos cognitivos. Portanto, é compreensível que as experiências de aprendizagem na universidade sejam carregadas de emoção. Mas ao considerar que predominantemente o sofrimento aparece atrelado a essas experiências, somos obrigados tanto por razões teóricas como éticas (SAWAIA, 2002) a analisar o papel das práticas acadêmicas na determinação de vivências de sofrimento.

Algumas pistas são encontradas nos relatos dos estudantes: novamente eles não indicam uma causa inerente ao indivíduo, mas apontam para o que se passa na universidade. Os universitários relacionam seu sofrimento a esse contexto e apontam para a importância das relações sociais. É a percepção do olhar do outro que faz sofrer e dificulta a procura por ajuda, uma vez que os significados partilhados socialmente sobre a dificuldade trazem uma conotação de fraqueza que não se pode deixar transparecer na universidade. Os fatores econômicos também são significados de forma negativa; não é apenas a falta de recursos que participa objetivamente do sofrimento, mas os significados

relacionados à pobreza também constituem sentidos subjetivos (GONZALEZ REY, 2010) que fazem sofrer.

Certamente, há muito mais a ser analisado sobre as vivências acadêmicas na universidade; para isso, as contribuições de Vigotski podem ser muito esclarecedoras – mas essa breve consideração pode indicar algumas questões principais. Primeiramente, o desenvolvimento das funções psicológicas não se esgota com a chegada da idade adulta. Havendo uma relação dinâmica de mútua determinação entre desenvolvimento e aprendizagem, é importante considerar a universidade como um contexto de desenvolvimento e, portanto, lançar um olhar sobre suas práticas educativas.

Sendo o desenvolvimento tão intimamente relacionado às relações sociais, recursos materiais, práticas e significados compartilhados, entre outros fatores, não é possível pressupor um conjunto de habilidades padrão que deveriam ser dominadas por todos os alunos que entram na universidade. Assim, é importante considerar, também no Ensino Superior, a necessidade de uma avaliação retrospectiva e prospectiva das capacidades e de uma reflexão sobre o impacto das práticas educativas no desenvolvimento da população discente.

Por último e não menos importante, é necessário analisar como a universidade tem participado na constituição de vivências de sofrimento, cujos efeitos podem ser muito mais duradouros do que os anos de graduação.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras**, 2011.

ANDRADE, A. dos S.; TIRABOSCHI, G. A.; ANTUNES, N. A.; VIANA, P. V. B. A.; ZANOTO, P. A.; CURILLA, R. T. Vivências Acadêmicas e Sofrimento Psíquico de Estudantes de Psicologia. **Psicol., Ciênc. Prof. (Impr)**. Brasília, v. 36, n. 4, p. 831-846, out./dez. 2016. doi: 10.1590/1982-3703004142015

- BARDAGI, M. P.; HUTZ, C. S. Rotina acadêmica e relação com colegas e professores: impacto na evasão universitária. **Psico**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 174-184, abr./jun. 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 6. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BLEICHER, T.; OLIVEIRA, R. C. N. de (2016). Políticas de assistência estudantil em saúde nos institutos e universidades federais. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 543-549, 2016. doi: 10.1590/2175-3539201502031040
- BRANCO, P. I.; PAN, M. A. G. S. Rodas de Conversa: uma intervenção da psicologia educacional no curso de medicina. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 3, p.156-167, dez. 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: INEP, 2015.
- CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 215-224, 2005.
- DE MARCO, O. L. N. (2009). O estudante de medicina e a procura de ajuda. **Revista bras. educ. med.**, Brasília, v. 33, n. 3, p. 476-481. doi: 10.1590/S0100-55022009000300019
- FERREIRA, C. M. G.; KLUTHCOVSKY, A. C. G. C.; CORDEIRO, T. M. G. Prevalência de Transtornos Mentais Comuns e Fatores Associados em Estudantes de Medicina: um Estudo Comparativo **Revista bras. educ. med.**, Brasília, v. 40, n. 2, p. 268-277, 2016. doi: 10.1590/1981-52712015v40n2e02812014
- FUREGATO, A. R. F.; SILVA, E. C. da; CAMPOS, M. C. de; CASSIANO, R. P. de T. Depressão e auto-estima entre acadêmicos de enfermagem. **Rev. psiquiatr. clín.**, São Paulo, v. 33, n. 5, p. 239-244, 2006. doi:10.1590/S0101-60832006000500003
- FURTADO, V. V. A.; ALVES, T. W. Fatores determinantes da evasão universitária: uma análise com alunos da Unisinos. **Contextus - Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 115-129, jul./dez. 2012.

- GONZÁLEZ REY, F. A emergência do sujeito e a subjetividade: sua implicação para a psicologia social. In: GONZÁLEZ REY, F. **O social na psicologia e a psicologia social**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 123-177.
- GONZÁLEZ REY, F. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividade. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 9, n.1, p. 241-253, jan./abr. 2010
- MONTOYA, L. M.; GUTIÉRREZ, I. A.; TORO, B. E.; BRIÑÓN, M. A.; ROSAS, E.; SALAZAR, L. E. Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico. **Revista CES Medicina**, Medellín, v. 24, v. 1, p. 7-17, jun. 2010.
- OLIVEIRA, C. T. de; CARLOTTO, R. C.; VASCONSELOS, S. J. L.; DIAS, A. C. G. Adaptação acadêmica e coping em estudantes universitários brasileiros: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 177-186, dez. 2014.
- OLIVEIRA, C. T. de; WILES, J. M.; FIORIN, P. C.; DIAS, A. C. G. Percepções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 239-246, mai./ago. 2014.
- OLIVEIRA, T. de; DIAS, A. C. G. Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. **Psico**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 187-197, abr./jun. 2014.
- PADOVANI, R. da C.; NEUFELD, C. B.; MALTONI, J.; BARBOSA, L. N. F.; SOUZA, W. F. de; CAVALCANTI, H. A. F.; LAMEU, J. do N. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 2-10, 2014. doi: 10.5935/1808-5687.20140002
- SANTANA, A. C.; PEREIRA, A. B. M.; RODRIGUES, L. G. Psicologia escolar e educação superior: possibilidades de atuação profissional. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 229-237, mai./ago. 2014. doi: 10.1590/2175-3539/2014/0182736
- SHARMA, B.; WAVARE, W.; DESHPANDE, A.; NIGAM, R.; CHANDORKAR, R. A study of academic stress and its effect on vital parameters in final year medical students at SAIMS Medical College, Indore, Madhya Pradesh. **Biomedical Research**, s.l., v. 22, n. 3, p. 361-365, abr. 2011.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YOSHIOKA, A. **Saúde mental coletiva nos cursos de engenharia**: um trabalho de acompanhamento de alunos. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação em Saúde Mental) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Configuração subjetiva da participação política para uma estudante do movimento estudantil

Karina Junqueira de Menezes Loiacono

Norma da Luz Ferrarini

Estudos apontam que, tradicionalmente, a participação política é entendida como manifestação no momento eleitoral ou um posicionamento frente ao governo e às instituições de poder a fim de tentar influenciá-las. Essa foi uma concepção desenvolvida historicamente sendo determinante e determinada pelo sistema social, econômico e ideológico vigente (BONIFÁCIO, 2012; BORBA, 2012; DALLARI, 1994; MAAR, 1994).

Borba (2012) destaca que os primeiros estudos sobre participação política foram realizados por Milbrath na década de 60, os quais seguiam esse viés, definindo-a como atividade relacionada ao momento eleitoral. Entretanto, autores mais recentes a classificam como multidimensional e a relacionam à participação social. Entendem-na como uma atuação em diferentes espaços, junto a pessoas mais próximas ou a ações públicas, tomando parte em uma atividade social através de interações estratégicas (BONIFÁCIO, 2012; BORBA, 2012).

A partir dessa concepção atual pode-se dizer que o movimento estudantil desempenha uma forma de participação política, entre tantas outras possíveis. Para Vicino (1998), esse movimento, formado por estudantes de diversos níveis da educação, tem bases sociais e é influenciado pela conjuntura específica de cada momento da sociedade.

Sob diferentes aspectos, o movimento estudantil no Ensino Superior e sua participação política já foram objeto de pesquisas anteriores. Algumas tiveram como foco o caráter histórico e a conjuntura social em que as ações do movimento estudantil inseriam-se buscando compreender a relação dialética entre os acontecimentos sociais e as características desse movimento (ARAÚJO, 2007; BRAGHINI; CAMESKI, 2015; GONÇALVEZ; CARRA, 2013; MORTADA, 2009; VINADÉ; GUARESCHI, 2007). Outros tratavam do movimento estudantil especificamente no curso de Psicologia sendo mais direcionados a entender a influência da participação em um movimento estudantil na vida profissional de ex-participantes (MORTADA, 2005; PALMA; JAEGER, 2013).

Apesar de existir diferentes pesquisas sobre o movimento estudantil e suas atividades, os objetivos e a metodologia da pesquisa descritas neste capítulo, que apresenta um excerto da dissertação de mestrado em Psicologia de uma das autoras, diferenciam-se das produções citadas anteriormente. Esta investigação científica teve o propósito de responder a seguinte pergunta de pesquisa: como se constrói a configuração subjetiva da participação política para alunos participantes do movimento estudantil? Para tanto, foi utilizada a Teoria da Subjetividade desenvolvida por Fernando González Rey com base na Psicologia Histórico-Cultural, assim como o método construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa, também construído por esse mesmo autor.

Destaca-se a relevância científica de quatro aspectos desta pesquisa para a Psicologia: 1) compreender as subjetividades que dão vida ao movimento estudantil: a maioria das pesquisas anteriormente citadas parece se focar nos frutos que o movimento estudantil alcançou na sociedade e na vida profissional de ex-militantes; 2) o processo grupal: as pesquisas encontradas propuseram entrevistas pontuais e individuais ou análise documental, já neste estudo escolheu-se, como um dos métodos, a formação de grupos de discussão; 3) a configuração subjetiva da participação política: as demais pesquisas não exploram o que aqueles que estão envolvidos nos movimentos sociais pensam e sentem em relação à

participação política e os desdobramentos nas subjetividades; 4) segundo Gohn (2011), os movimentos sociais, principalmente aqueles relacionados à educação, não têm sido objeto de estudo das pesquisas científicas, havendo grande defasagem de publicações nessa área, o que demonstra a importância de tratar desse tema.

O objetivo deste capítulo é realizar um estudo de caso sobre uma das participantes da pesquisa no que diz respeito à sua participação política não somente como definição intelectual, mas como vivência que está sempre ligada às emoções de exercer uma prática social e que a leva a comprometer-se com a sociedade ao longo do tempo. Ou seja, busca-se problematizar o simbolismo e a emocionalidade dessa participação dentro de um contexto histórico maior, que também a determina e que é determinado por essa posição – porque as configurações subjetivas da participação política precisam ser objeto de estudo daqueles que almejam refletir sobre produção de subjetividade e compromisso social.

Participação política

O termo *política* surgiu na Grécia designando a atividade desenvolvida pelos homens da *polis* (cidades-Estados). A política originou-se na vida social e referia-se às regras de organização, aos objetivos da comunidade e às decisões referentes a esses aspectos (ARENDR, 1998; MAAR, 1994). O conceito de política nasceu ligado às questões de interesse da coletividade e por sua origem é um termo multifacetado, relacionado a todas as dimensões do cotidiano e da vida em sociedade (ARENDR, 1998). A origem desse conceito revela sua concretude não apenas nas relações com o poder e com o Estado, mas também com a representatividade, a participação e as ideologias, estando presente em diversas instituições. Entende-se, desse modo, que o conceito de política é constituído por diferentes atores, ao longo da história e pela atividade humana (DALLARI, 1994).

Na modernidade a definição de política acompanhou as ideias sobre democracia; no decorrer do desenvolvimento do capitalismo industrial, esteve centrada na representatividade e nos direitos constitucionalmente garantidos dos cidadãos. Nessa perspectiva, o Estado tornou-se a expressão representativa dos povos sendo um Estado de Diretos. Trata-se da ideia de nação que transforma o Estado em um representante das pessoas que nela habitam, sendo esse o centro da gestão política (REY, 2012).

Percebe-se, portanto, que, historicamente, a política institucionalizou-se no Estado como esfera autônoma concebida como atividade paralela à atividade social e não mais contida nela. O agente da política tornou-se o Governo, que se subordinou a lógica de atividades que existem independente dele. À classe que não detém o poder coube apenas o papel de se posicionar frente a ele (MAAR, 1994). Essa institucionalização ocorre de tal forma que a política passou a receber definições como “arte e ciência do governo”, “o estudo do poder” e “a ciência do Estado” (DALLARI, 1994).

Na obra *Ideologia alemã*, Marx e Engels (2009) destacam que o Estado nasce como instituição capaz de representar os interesses coletivos; mas, segundo os filósofos, esses interesses são apenas aparentemente comuns a todos – os supostos interesses coletivos estão relacionados à parte que detém o poder. Para Marx, os Estados, ao longo da história, tiveram como agente do governo classes específicas que o submeteram aos comportamentos e aos interesses delas. Essas classes eram a princípio sociais e não políticas, mas ao subjugar a política aos seus objetivos, separaram-na da coletividade criando uma dicotomia entre governantes e governados que resultou da luta de classes (MAAR, 1994). Analisando essas questões a partir da teoria marxista, o autor mostra que é possível perceber que a atividade política também é alienada e compreendida como relação entre o candidato e o eleitor, entre o Estado e o cidadão, ficando oculto seu aspecto de relação humana e social.

Em função desses processos de separação e do objetivismo que permeou as explicações para as questões políticas, elas acabaram ficando restritas a aspectos naturalizados e de caráter supraindividual, como os partidos políticos, enquanto grupos de poder que disputam o controle do Estado e conseqüentemente da sociedade. Os partidos se constituíram como sujeitos políticos representativos da sociedade; tornaram-se a alternativa para o exercício da política e com isso despersonalizaram-na, naturalizando-a e fazendo-a perder o caráter de prática social (REY, 2012).

Para Maar (1994), essa configuração balizou as normas referentes ao que é ou não “ser político”. Participar da política restringiu-se aos que são eleitos e o fazer político dos eleitores ficou oculto. Isto é, essa delimitação baseou-se na esfera institucional do poder, ligando ao governo os valores relacionados à política e formando uma distinção entre sociedade política e sociedade civil. O autor ainda explica que a consequência desse fato foi a formalização de espaços oficiais para se fazer política e fora desse âmbito invalidou-se a possibilidade de fazer uma política forte, participativa, com uma direção socialmente valorizada. Todavia, para Maar (1994), os movimentos sociais e outras instituições fora do aparato formal do governo são um espaço em que se faz política, pois coexistem várias políticas dentro de uma sociedade em um sistema dinâmico na trama social.

Dallari (1994) também alerta que a participação política não se reduz à participação eleitoral, delegando à população somente os papéis de eleitor, candidato ou militante partidário. Muitas vezes há meios mais eficientes que a via eleitoral para a participação política e que podem influenciá-la tornando-a mais honesta e autêntica.

Montero (1996) elenca os movimentos de base como importante forma de participação política, nos quais sujeitos interessados em ações transformadoras têm controle sobre a situação de participação e desenvolvem seus recursos e poderes. Nesses movimentos há uma ação conscientizadora e socializante. Trata-se de uma ação conjunta no sentido de compartilhar não apenas recursos físicos, mas vivências, ideias e relações.

Conforme a autora, nesses processos é preciso **ser, ter e tomar** parte na ação, o que demonstra envolvimento, compromisso e sentido de identidade.

Essa concepção de participação política vai ao encontro da perspectiva de Rey (2012) de que a política é uma prática social e um direito; logo, não pode apoiar-se somente em partidos políticos e no Estado, pois implica múltiplos sujeitos políticos em cenários de contradição e frente a projetos diferenciados elaborados com ampla participação popular. Esses sujeitos geram sentidos subjetivos que têm implicações políticas até mesmo na construção de novos temas de debate – os quais, em outros momentos históricos, podem não ter sido considerados políticos.

Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey

Rey (2007) explica que as últimas produções de Vigotski mostrando que a unidade cognição e afeto formam um sistema dinâmico de produção de sentidos abriam uma perspectiva diferente para a formulação da questão da subjetividade na Psicologia Histórico-Cultural. Ao apontar essa produção, Vigotski implicitamente atribui um caráter gerador à psique, além de reconhecer o papel das emoções. Para Rey (2003), o caminho a ser percorrido a partir das implicações indicadas pelo psicólogo soviético é pensar a subjetividade como um macrossistema e integrar a emoção como algo que expressa o sentido de todo o processo e supera a fragmentação cognição-afeto. Segundo o autor, os processos psíquicos devem ser entendidos de forma sistêmica, contraditória, em constante desenvolvimento e com caráter subjetivo.

Outro elemento imprescindível para pensar uma Teoria da Subjetividade na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural é a categoria **sujeito**, já que esse é elemento importante para a compreensão da constituição subjetiva e do desenvolvimento tanto de processos sociais como individuais (REY, 2002). O autor considera o sujeito em nível individual e social, como indivíduo ou grupo que tem capacidade de

legitimar seu valor, de fazer ações singulares e manter sua identidade diante das diversas confrontações nos espaços sociais (REY, 2004).

O sujeito é o momento vivo da organização histórica da subjetividade e está implicado nos diferentes espaços sociais dentro dos quais organiza suas práticas. Ele é capaz de realizar uma processualidade reflexiva que permite sua construção e a construção dos espaços em que atua (REY, 2003). O indivíduo torna-se sujeito quando é um agente reflexivo emocionalmente envolvido no seu processo de vida e quando os processos de subjetivação que ele produz superam as referências originais sob as quais se forma, gerando novos caminhos de vida e transcendendo suas próprias cristalizações subjetivas (REY; MARTÍNEZ, 2017).

A retomada da categoria **sujeito** destaca a relação dialética entre a singularidade e o social, permitindo romper com os limites imediatos que parecem se impor em visões deterministas, pois compreende que o sujeito é capaz de modificá-lo e gerar novas opções dentro do espaço que age. As opções geradas pelos sujeitos não são apenas de natureza cognitiva, mas caminhos de sentido que influenciam a identidade de quem os assume e que originam novos espaços sociais e novas relações, ações e valores. O social, assim, deixa de ter uma determinação externa e atinge uma relação recursiva com o sujeito, em que um está implicado na configuração plurideterminada do outro (REY, 2005).

Quando se aborda a capacidade do sujeito de criar novos caminhos de sentido, adentra-se em mais uma importante categoria para Fernando González Rey: o **sentido subjetivo**. Rey (2007) explica que essa categoria avança em relação à categoria sentido em Vigotski ao se afastar da relação imediata com a palavra e ir além da unidade cognição e afeto, alcançando a unidade simbólica e emocional. Esse conceito adquire lugar especial na obra do autor, pois os sentidos subjetivos delimitam a especificidade do psíquico nas atividades e processos humanos; ele é a unidade constituinte essencial da subjetividade. Nele está o encontro das histórias singulares de sujeitos individuais e de espaços sociais em seus contextos e culturas através de unidades simbólico-emocionais (REY, 2004).

Outro conceito importante para a compreensão da subjetividade é o de **configuração subjetiva**, que permite entender a forma de organização geral dos processos de produção de sentido (REY, 2004). As configurações subjetivas são a integração de diferentes sentidos subjetivos de forma relativamente estável na personalidade; assim, toda experiência é subjetivada em configurações e a partir delas produzem-se sentidos subjetivos. Elas têm capacidade de variar alguns de seus sentidos subjetivos constitutivos em função do contexto, da qualidade da atividade ou das formas de relação desenvolvidas, porém há núcleos de sentido mais estáveis que podem ser percebidos na oposição do sujeito a aspectos novos da experiência que os confrontem. Esses núcleos atravessam diversas formas de atividade do sujeito constituindo tendências orientadoras da personalidade, isto é, núcleos que fazem parte da maioria das configurações subjetivas da personalidade dando integridade à configuração e mantendo-a (REY, 2003).

Essa representação processual da produção subjetiva busca dar conta da constante mobilidade do sujeito. Entender que os sentidos subjetivos são produzidos em diferentes épocas da experiência do sujeito situadas em momentos específicos da sua expressão social mostra que o momento atual do sujeito é uma configuração subjetiva de diferentes momentos de sua configuração social e histórica. Assim, as configurações subjetivas e o sentido subjetivo permitem representar cada experiência em produções subjetivas diferentes, pois ela é articulada com registros de sentido já existentes no nível subjetivo possibilitando diferentes expressões dela (REY, 2005).

Cabe ainda ressaltar que, na perspectiva de Rey (2002), a subjetividade é constituída por dois momentos essenciais – o individual e o social –, em uma relação em que ambos são constituintes e constituídos (REY, 2002). Assim, quando se trabalha com os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social, não se pretende afirmar que exista uma subjetividade inerente ao indivíduo e outra à sociedade. Ao contrário, a

subjetividade é um sistema complexo com esses dois espaços de constituição em constante inter-relação (REY, 2004).

Nessa perspectiva, o social é entendido como integrado à definição da qualidade da psique. Não se trata de uma interiorização quando se descreve o caráter social do psíquico, mas de uma constituição. A psique, em uma dimensão subjetiva, apenas é possível dentro de uma cultura que, no nível psicológico, é formada por configurações de sentido subjetivo e significado. A vida psíquica do sujeito e da sociedade se organiza nesse sistema configuracional de significação e sentido subjetivo que é a subjetividade (REY, 2002, 2004).

Para Rey (2004), a subjetividade também não pode ser definida como algo oposto à objetividade, pois “é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente” (p. 125). Sendo assim, o conceito de subjetividade social mostra que os processos sociais não são externos aos indivíduos assim como não são determinantes rígidos. O social e o indivíduo têm caráter ativo na constituição da subjetividade; a forma como essa constituição acontece depende da relação entre ambos, ou seja, como um se configura frente ao outro (REY, 2003).

Método: a Epistemologia Qualitativa e o método construtivo-interpretativo

A Epistemologia Qualitativa é uma abordagem para o estudo da subjetividade que não tem pretensão de predição, descrição e controle, mas de elucidar e conhecer os complexos processos de configuração da subjetividade (REY, 2002). Segundo Rey (2002, 2003, 2005), existem três exigências epistemológicas na Epistemologia Qualitativa: o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o caráter interativo da produção do conhecimento e o valor do singular.

Entende-se que o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa e não uma soma de fatos constatados no momento empírico. O pesquisador precisa dar sentido às expressões do sujeito, uma

vez que essa significação é indireta e implícita e somente pode ser entendida quando localizada nos espaços teóricos construídos hipoteticamente através da construção e interpretação do investigador. O pesquisador precisa integrar, reconstruir e formular construções interpretativas com o que é obtido na pesquisa e por isso tem um lugar ativo na construção do conhecimento (REY, 2002).

A segunda exigência epistemológica é o caráter interativo da produção de conhecimento. A relação pesquisador-pesquisado é condição para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a interação é essencial para a produção do conhecimento. Tal fato se dá porque há um reconhecimento do caráter interativo, motivado e intencional dos sujeitos. O participante adota uma postura específica frente às tarefas da pesquisa em um processo de comunicação com o pesquisador, o que torna ambos sujeitos da construção do conhecimento e responsáveis pela qualidade das informações que produzem (REY, 2002).

A Epistemologia Qualitativa ainda valoriza o singular como a terceira das exigências epistemológicas. A singularidade não é igual à individualidade; trata-se de uma realidade diferenciada na história da constituição subjetiva. O sujeito, enquanto singularidade, é uma forma única e diferenciada de constituição subjetiva, diferente da noção de indivíduo como entidade objetivada. Por isso, a legitimação do conhecimento produzido não se dá pela quantidade de sujeitos, mas pela qualidade de sua expressão (REY, 2002). Entende-se que um estudo de caso tem valor de generalização, pois possibilita uma informação diferenciada que adquire valor dentro de um modelo teórico em desenvolvimento. A generalização não é realizada a partir da informação proporcionada pelo caso estudado, mas pela relação entre essa informação e o processo de construção teórica em desenvolvimento que já havia colocado o investigador em contato com o caso (REY, 2003).

Sob essa perspectiva trabalha-se com o método construtivo-interpretativo, que trata dos processos complexos, irregulares e plurideterminados da construção teórica na pesquisa qualitativa.

Diferentemente da indução e da dedução, o pesquisador está no centro da produção em diferentes processos de relação com o problema estudado (REY; MARTÍNEZ, 2017). Esses processos se articulam conforme o problema estudado e o contexto, fazendo com que a construção do conhecimento tenha uma lógica interna regulada por suas próprias necessidades intelectuais. Assim, o pesquisador constrói diferentes opções no curso da pesquisa, integrando de diferentes formas as múltiplas informações a suas ideias e ambas são consideradas sínteses de natureza teórica. É em função dessas teorizações que se formam novas áreas de sentido, sendo que os elementos ou ideias que são construídos no momento atual não decorrem linearmente de momentos anteriores (REY, 2002).

A partir do método construtivo-interpretativo as informações produzidas não são apenas dados empíricos, mas ideias, conceitos, construções e elaborações teóricas e subjetivas. Por isso, o foco é a construção de indicadores que integram a informação do objeto ao sentido subjetivo da produção teórica. Assim, os indicadores ganham finalidade explicativa, pois integram de forma indissolúvel o subjetivo e o objetivo em uma unidade que tem seu valor no processo de conhecimento que a originou e nos processos gerais de desenvolvimento da teoria (REY, 2002).

O desenvolvimento dos indicadores resulta em conceitos e categorias. Trata-se de uma construção em relação aos indicadores que dialoga com eles, já que é uma construção teórica que os localiza no sentido subjetivo que os expressa. Essas construções permitem adentrar em novas zonas do estudo que podem levar a novas categorias. Dessa forma, o método construtivo-interpretativo não busca referências universais e invariáveis, mas produzir novos momentos teóricos que contribuam para a produção do conhecimento, integrando novas áreas de sentido e enfrentando rupturas sem perder a integridade como teoria (REY, 2002).

A construção da informação: participantes e instrumentos

Após obter parecer favorável (parecer consubstanciado número 1.683.430) do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, a pesquisa foi divulgada em reunião geral do Centro Acadêmico de Psicologia (CAP) da UFPR e foi realizado o convite aos alunos que se interessassem em participar do estudo, sendo que na ocasião houve três inscritos. Também foi divulgado um texto-convite no grupo de *Facebook* do centro acadêmico e em sala de aula. O convite no *Facebook* não resultou em inscritos e o convite em sala de aula resultou em mais três inscrições.

No momento da inscrição os alunos indicaram a disponibilidade de horários para a realização dos grupos e forneceram um contato pessoal. Posteriormente a pesquisadora entrou em contato com os inscritos para acordo dos dias e horários dos grupos segundo a disponibilidade em comum. Dois alunos não responderam ao contato e o grupo foi fechado com quatro participantes do sexo feminino, com idades entre 20 e 21 anos, todas estudantes do curso de Psicologia da UFPR. Este capítulo apresenta os resultados da participante Olga como um estudo de caso. No momento da pesquisa a participante estava com 21 anos e participava do CAP há dois anos e meio, tendo iniciado sua participação no movimento estudantil durante o Ensino Superior.

A investigação teve como instrumentos as discussões em grupo com temas disparadores, a construção de um cartaz que apresentasse o CAP, a discussão sobre o documentário da *Ou ficar à pátria livre ou morrer pelo Brasil* (UNE, 2007) e dois instrumentos escritos. O primeiro instrumento escrito utilizado foi o complemento de frases, que se trata de um grupo de frases com relação entre si que promove a possibilidade de entrar em campos de sentidos complexos, produzindo indicadores para o desenvolvimento do modelo teórico que permitirá a inteligibilidade do problema (REY, 2002). O segundo instrumento escrito foi a redação de uma carta dirigida aos militantes da União Nacional dos Estudantes (UNE)

que apareceram no documentário. Segundo Rey (2002), a redação pessoal é um instrumento interessante que permite a produção de informações sem basear-se em perguntas direitas do pesquisador, assim como possibilita a análise da elaboração que o participante faz do que deseja expressar.

Articulando subjetividades: as produções das participantes e o pensamento da pesquisadora

A configuração subjetiva da participação política para Olga demonstrou estar articulada pelos seguintes elementos de sentido subjetivo:

1) “Você já é um ser político”: um dos sentidos subjetivos que estão presentes na configuração subjetiva da participação política para Olga tem elementos que mostram a participação política como parte do sujeito, como uma característica que a define, uma vez que reconhece todos os espaços da vida como políticos e os seres humanos como seres políticos. Dessa forma, afirma:

Eu acho que entendo como um agir no meio que você se insere, se você está nesse meio, você pensa no meio que você está, você já é um ser político ali! Então não fazer, talvez mostre um certo acordo com aquilo, com o meio que está. E o teu fazer para mudar mostra uma outra posição política.

2) “Mas são pessoas sofrendo”: Olga parece ainda estar se adequando às normas de fala e pensamento militantes institucionalizados, pois constantemente corrigia os termos que usava e algumas vezes mudava de opinião após colegas com o discurso militante mais formatado falarem. Apesar da tentativa de adequação, consegue produzir sentidos subjetivos criativos e não normatizados pelas regras da militância, pois em muitos momentos sua visão encontra pontos de diálogo com outros posicionamentos. Dessa forma, demonstra apropriar-se dos diferentes conhecimentos e discursos ideológicos de sua militância, busca aperfeiçoar-

se neles, mas os faz seus – é sujeito das suas falas, emoções, ações e posicionamentos, pois abre possibilidade de questionar e inventar novos caminhos e entender a experiência do outro. Isso é exemplificado em um momento informal da pesquisa, em que Olga foi a única a defender a participação do CAP na semana acadêmica preparada por centros acadêmicos de outros cursos e de outras vinculações ideológicas, porque o tema era o sofrimento dos alunos na graduação. Nesse momento ela defendeu que, independente de ideologia, são pessoas sofrendo, e o CAP deveria dar sua contribuição e dialogar.

3) “Um salto qualitativo muito grande”: a militância demonstra ser uma forma de entrar em contato com a unidade teoria e prática, passando a ser fonte de desenvolvimento de pensamentos mais críticos e aprofundados:

Eu ainda acho que tenho uma fundamentação teórica bem rasa para a militância, só que comparando do Ensino Médio para cá deu um salto qualitativo muito grande a partir da prática mesmo, de não só se indignar sobre, mas tentar agir sobre.

Sendo assim, a discussão na organização coletiva, o conhecimento da psicologia e a prática no CAP servem de espaços de diálogo e subjetivação que proporciona desenvolvimento pessoal em um processo ativo de gerar sentidos durante a prática. Todos os ganhos que Olga percebe nessa ação coletiva fazem a participação política ganhar um lugar cada vez mais privilegiado em sua vida.

4) “Eu sou alguém agoniada”: as emoções geradas ao entrar em contato com as desigualdades sociais parecem formar importantes elementos de sentido que contribuem para que Olga continue na organização coletiva, exercendo uma participação política constante. Ela responde ao complemento de frases:

Eu sou alguém agoniada (frequentemente) com muitas variáveis societárias que ao mesmo tempo é satisfeita com os grupos de amizade e de organizações

que tenho a oportunidade de pertencer, conviver e agir com eles a caminho de nossos ideais e objetivos.

É importante destacar que essas emoções e os impactos frente às desigualdades começaram após o estudo de Marx; talvez, por isso, o simbolismo da teoria marxista esteja sempre presente em sua configuração subjetiva da participação política.

5) **“Esperança”**: as emoções frente à possibilidade de mudança da sociedade e à contribuição com essa mudança parecem também ser importantes para a construção de sentidos subjetivos que constituem a configuração subjetiva da participação política. Ao descrever o cartaz que montaram sobre o CAP, emocionou-se:

A palavra que descreve o cartaz para mim é esperança.

Ligada a essas mesmas emoções, a imagem que Olga criou em relação àqueles que são ativos na busca dessa mudança também está presente como elemento de sentido subjetivo na configuração subjetiva da participação política. Lembrou com risos a primeira vez que conheceu os integrantes do CAP:

Sentaram descalços na escadaria assim: super bicho grilo! Tipo: quero andar com esses caras!!!

Nesse sentido, também a escolha do seu nome fictício para a pesquisa está ligada à imagem do militante: ela faz referência à Olga Benário Prestes, militante comunista alemã. Sendo assim, a participante sente fortes emoções frente às desigualdades sociais que, quando unidas à sua prática de participação política, não apenas as reforçam, mas repercutem na forma como ela se vê e como ela quer ser – o que parece estar muito ligado às emoções e ao simbolismo da imagem do militante na sociedade.

6) **“Despolitizada, essa é a palavra!”**: os elementos da subjetividade social aparecem de forma marcante nas falas de Olga no que diz respeito às concepções, crenças e valores atribuídos aos militantes pela sociedade

em geral e pela sua família, mostrando que esses elementos geraram emoções importantes em sua vida:

Minha família materna, já briguei com primos, tios. A gente brigava por questões de categoria; por exemplo, o 29 de abril do ano passado, greve dos professores, e nisso já vira um xingamento de petista, sei lá! É uma discussão totalmente sem contexto! Despolitizada, essa é a palavra!

Assim, percebe-se que ela sofre com o sentido atribuído pela sociedade em geral e por sua família à sua participação no centro acadêmico como participação de esquerda radical, prevalecendo uma visão partidária de quem é vinculado a determinados partidos políticos de esquerda. Esses sentidos subjetivos presentes na subjetividade social são vividos com bastante indignação, pois pode-se perceber que, ao entender a política como tudo o que está relacionado aos aspectos da vida concreta, ela não se restringe à política partidária e não se sente bem com esse rótulo.

7) **“Uma graduação que me instrumentaliza para agir na sociedade”**: a universidade é permeada de emoções ligadas à satisfação nas falas e ações de Olga, em função de os conhecimentos transmitidos estarem em grande parte relacionados a uma visão crítica possibilitada por diversas disciplinas, principalmente a Psicologia Sócio-Histórica, e pela possibilidade de ação social. Sendo assim, no complemento de frases, afirma:

Minha satisfação é ter a oportunidade e também o privilégio de cursar uma graduação que me instrumentaliza para agir na sociedade, com colegas com a mesma ideologia e propósitos, em prol do bem-estar, da saúde, da educação e da qualidade de vida dos indivíduos.

A partir de todos esses elementos de sentido subjetivo da participação que se integram em uma configuração subjetiva, pode-se perceber que, para Olga, a participação política é vivida como um processo que promove transformação pessoal, desenvolvimento cognitivo e emocional. A

construção interpretativa é a de que o desenvolvimento das habilidades destacadas pela participante foi propiciado pelo espaço de diálogo emocional e reflexivo propiciado pelo CAP e pelo compromisso entre os sujeitos nesse contexto.

Os diálogos no movimento estudantil foram espaços de subjetivação em que a participante foi sujeito, estando implicada e configurando relações dialógicas que contribuíram para seu desenvolvimento. Parece que o desenvolvimento cognitivo e o controle do próprio comportamento (menos impulsividade, mais planejamento, etc.) que ela identifica como sendo aprimorados com a participação política, ocorreram através da relação dialógica no grupo – pois, na Teoria da Subjetividade, os relacionamentos e o diálogo são algumas das principais fontes de desenvolvimento humano, já que tiram o sujeito da sua zona de conforto, geram emoção e envolvimento (REY, 2017).

Assim, na configuração subjetiva da participação política para a participante, nota-se que não se trata de uma luta somente para modificar situações externas, mas também a si mesma, pois se inclui como um todo na participação, está envolvida emocionalmente, tirando proveito para a vida pessoal e profissional a partir das relações e espaços de diálogo do grupo. Desse modo pode-se dizer que, para ela, a participação política não é vivida como um ato instrumental individual, assim como na democracia representativa, mas como um processo subjetivo essencialmente interativo, pois é baseada no comprometimento social relacionado à construção coletiva.

Pode-se dizer também que para ela a participação política configura-se como escolha e não obrigação; não tem *status* de atividade formal, mas de autoria da vida. Isso vai ao encontro da ideia de sujeito segundo Rey (2003), que considera que o sujeito é participação, pois ele existe na prática social. É aquele que se compromete com a prática e com base nela organiza sua expressão pessoal, construindo formas de se desenvolver e colaborar para o desenvolvimento dos espaços em que está inserido. Esse sujeito é diferente do indivíduo, pois é ativo, constrói sistemas de

informações e estratégias para integrar as diferentes zonas de sua prática social e encontrar formas de interação e subjetivação cada vez mais complexas. Ou seja, é o sujeito – e não o indivíduo – que tem recursos subjetivos que possibilitam que ele se mobilize, participe, construa alternativas e não se limite a compreender as situações concretas nas quais se encontra, ainda que essas novas alternativas possam confrontar sua identidade e fazê-lo romper com sistemas de sentidos importantes em sua identidade pessoal e social (REY, 2003).

Assim, todos esses elementos que caracterizam o sujeito ficam claros na participante Olga. Ela compromete-se com os espaços em que está inserida, desenvolve-se nesses espaços e, a partir de suas transformações, colabora para criar novas alternativas para as situações concretas. Tais alternativas, antes de ser colocadas em prática, parecem ser verdadeiros caminhos de sentido para ela mesma, o que possibilita que dedique tanto tempo e esforço nessa luta, que enfrente preconceitos presentes na subjetividade social e que rompa com sentidos subjetivos presentes na subjetividade familiar.

Nessa mesma reflexão sobre a importância da constituição da participante enquanto sujeito para sua participação política, pode-se discutir a relevância da consciência crítica. Dallari (1994), Konder (2004) e Martín-Baró (1989), citados por Freitas (1996), apontam que uma participação política ativa precisa de uma consciência crítica, que leve a um nível de compreensão diferenciado de si mesmo como ser singular, histórico e social e do poder social, pois somente essa consciência possibilita uma ação transformadora da sociedade. Porém é importante ponderar o que Rey (2003) define como consciência: um momento de organização do sujeito no sistema complexo que é a subjetividade. Logo, o sujeito consciente é aquele que é ativo, que gera sentidos sobre os momentos de sua história, integrando os efeitos da ação consciente ao sistema subjetivo. Trata-se, dessa forma, de participar intencionalmente da vida – para isso, é preciso organizar sua própria linguagem, reflexão, elaborar projetos e construir suas filosofias, crenças e representações.

Foi possível perceber o quanto elementos da subjetividade social, como os escritores marxistas, os valores de um projeto de sociedade socialista ou comunista, os valores e crenças familiares – sejam eles relacionados a participação política dos próprios pais ou aos estereótipos que a família formou sobre os militantes –, as normas da linguagem utilizada nos movimentos sociais, a imagem idealizada do militante e os conhecimentos da Psicologia Sócio-Histórica estão presentes na construção da configuração subjetiva da participação política para a participante. Rey (2003) afirma que a subjetividade social não é o conjunto das infraestruturas, das relações e das organizações sociais, mas faz parte do desenvolvimento ontológico da sociedade. Ela constitui um tecido social em relação com os inúmeros aspectos objetivos da vida social, formando um sistema de sentidos subjetivos e significados originados nas diferentes zonas do social e organizado em configurações que atuam nos espaços sociais e nos sujeitos. Essas configurações estão presentes tanto nas relações sociais como nas crenças, costumes, valores que formam subjetivamente os espaços que o indivíduo atua.

Além dos elementos da subjetividade social implicados na configuração subjetiva da participação política para a participante, percebe-se que os sentidos subjetivos da participação política parecem ser construídos principalmente com base nas configurações que envolvem emoções sentidas nos momentos de luta e no contato com desigualdades e injustiças ao longo de suas vidas, pelas emoções despertadas nas amizades construídas no contexto do movimento estudantil, pelas emoções frente aos exemplos e contraexemplos familiares e sociais e na relação com os processos simbólicos ligados às imagens do que é ser militante, ao projeto de sociedade que defende e das teorias que se apropria. Para Rey (2003), as emoções presentes no espaço social atual do sujeito repercutem na organização das diferentes práticas sociais e profissionais. Elas formam um sistema de registro que atua na organização da ação, definindo a disponibilidade de recursos subjetivos para o sujeito atuar e influenciando na qualidade da realização da

atividade. Sendo assim, no caso da participante, percebe-se que a força e a intensidade da participação política estão também ligadas a esses recursos subjetivos relacionados a essas diferentes emoções.

Há também evidências da necessidade de apropriação de certos conhecimentos para uma ativa participação política. Os conhecimentos teóricos transmitidos na universidade demonstraram ter papel essencial na postura confiante e determinada da participante. Para ela, apropriar-se de certas teorias, conseguir fazer análises mais complexas e críticas sobre a realidade possibilita uma ação mais efetiva e mais segurança pessoal. Por isso, pode-se dizer que as disciplinas da graduação em Psicologia, principalmente da Psicologia Sócio-Histórica, foram muito importantes para o engajamento político, instrumentalizando Olga com conhecimentos sobre os processos sociais.

Nesse sentido, Vigotski (1999) adverte que o desenvolvimento humano não é linear e mecânico, mas depende das condições materiais da época, o que implica que as operações psicológicas desenvolvidas sejam datadas e históricas e os adultos formados semelhantes aos seus formadores. Com base nisso, pode-se entender que a apropriação dos conhecimentos científicos especificamente transmitidos na graduação em Psicologia da UFPR com os professores específicos dessa instituição marca o desenvolvimento da participante e a faz agir e pensar de forma muito semelhante a eles. Logo, a configuração subjetiva da participação política para a participante parece se estruturar também com base na história local da graduação em Psicologia da UFPR trazendo mais elementos da subjetividade social. Esse fato é muito importante pois, como afirma Rey (2002), todo problema de pesquisa deve ser estudado vinculado ao seu contexto, pois é afetado pelas condições em que o sujeito se encontra e pelo sentido dessas condições para ele.

Finalmente, cabe destacar que a construção de um novo projeto de sociedade também motiva e gera um movimento constante de engajar-se dedicando cada vez mais seu tempo. Sobre isso, Gohn (2011) explica que o que caracteriza um movimento social é construção de uma identidade, a

existência de um opositor e a articulação frente a um projeto de vida ou de sociedade. No caso estudado, a construção da identidade enquanto movimento estudantil de vinculação ideológica marxista parece estar bastante estruturada e clara e disso decorrem os opositores e o projeto de sociedade que defende e luta para construir. Assim, o envolvimento efetivo e a constante luta parecem precisar desse projeto de sociedade a ser alcançado porque representa esperança, emoções fortes e algo diferente que é possível de ser construído.

Considerações finais

Este capítulo relata um trabalho de construção interpretativa, possível em um momento de muitas descobertas da autora enquanto mestranda em Psicologia e na realidade momentânea e circunscrita do contexto social brasileiro e mundial configurando somente uma das diversas construções interpretativas cabíveis. Nesse momento, pode-se compreender a importância da relação dialógica no grupo para o desenvolvimento cognitivo e emocional da participante.

Pôde-se compreender a atitude da participante de escolha pela participação política, de escolher ser autora da vida, marcando seu lugar como sujeito e desenvolvendo a consciência crítica. Foi possível destacar a importância de elementos da subjetividade social na construção dos sentidos subjetivos e das configurações subjetivas de forma singular e única. Descobriu-se que a participação política demonstrou ser uma tendência orientadora da personalidade e uma configuração permanente de sentidos subjetivos e significados para a participante, pois todas as situações da vida são subjetivadas a partir dessas configurações. Destacou-se, ainda, a importância de certas emoções e simbolismos nessa construção de sentidos subjetivos e configurações, assim como dos conhecimentos científicos apropriados na UFPR e do projeto de sociedade que defende.

Sabe-se que novos estudos nessa temática precisam ser realizados tanto com outros alunos do CAP, como de outros centros acadêmicos, assim como com alunos que não estão vinculados ao movimento estudantil para que novos aspectos da participação política estudantil sejam problematizados. Isso é necessário para que estereótipos possam ser questionados tanto por professores e alunos fora do movimento estudantil, pela sociedade em geral, como por aqueles inseridos no movimento estudantil e nos movimentos sociais; para que possam refletir sobre suas práticas para, além de pensar sobre a ação concreta, refletir sobre os sentidos subjetivos implicados nesse agir e as repercussões disso neles mesmos e nos demais em seu entorno; para que estes diversos elementos possam ser pensados em conjunto, dando corpo a novas zonas de inteligibilidade; e para que se entenda política de forma mais abrangente e não restrita à militância ou ao partidarismo, mas a partir de um comprometimento de formas plurais e com liberdade gerando mais tolerância e diálogo.

Referências

- ARAÚJO, M. P. de. **Memórias estudantis 1937-2007**: da fundação da UNE aos nossos dias. Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará; Fundação Roberto Marinho, 2007.
- ARENDT, H. **O que é política?** Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 1998.
- BONIFÁCIO, R. A participação política no Brasil. **Em Debate**, Florianópolis, v. 4, n. 6, p. 34-45, 2012.
- BORBA, J. Participação política: uma revisão dos modelos de classificação. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 263-288, 2012.
- BRAGHINI, K. Z.; CAMESKI, A. S. “Estudantes democráticos”: a atuação do movimento estudantil de “direita” nos anos 1960. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 945-962, 2015.
- DALLARI, D. A. **O que é participação política**. Coleção Primeiros Passos. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

- FREITAS, M. F. Q. de. Contribuições da psicologia social e psicologia política ao desenvolvimento da psicologia social comunitária: os paradigmas de Silvia Lane, Ignacio Martín-Baró e Maritza Montero. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 1, p. 63-82, 1996.
- GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-513, 2011.
- GONÇALVES, D. P.; CARRA, P. R. A. (2013) FEUPA: uma revista produzida pela federação dos estudantes universitários de Porto Alegre (RS, 1945/46). **Hist. Educ. (Online)**, Porto Alegre, v. 17, n. 40, p. 221-250, 2013.
- KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- MAAR, W. L. **O que é política**. Coleção Primeiros Passos. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- MONTERO, M. La participación: significado, alcances y límites. In: HERNÁNDEZ, E. **Participación, ámbitos, retos y perspectivas**. Caracas: CESAP, 1996. p. 7-20.
- MORTADA, S. P. Formação do psicólogo: experiências de militantes estudantis. **Psicol., Ciênc. Prof. (Impr)**., Brasília, v. 25, n. 3, p. 414-433, 2005.
- MORTADA, S. P. De jovem a estudante: apontamentos críticos. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 373-382, 2009.
- OU FICAR à pátria livre ou morrer pelo Brasil. União Nacional dos Estudantes. Direção: Silvio Tendler. São Paulo: TV UNE, 2007, 53 min.
- PALMA, M. G.; JAEGER, F. P. Um encontro com o movimento estudantil: cartografando frutos de luta. **Diálogo**, Canoas, n. 24, p. 73-84, 2013.
- REY, F. L. G. **A teoria da subjetividade e a Epistemologia Qualitativa na pesquisa**. Curitiba. Curso ministrado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 23 e 24 de outubro de 2017.

- REY, F. L. G. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, v. 1, p. 155-179, 2007.
- REY, F. L. G. La subjetividad y su significación para el estudio de los procesos políticos: sujeto, sociedad y política. In: ECHANDÍA, C. P.; GÓMEZ, Á. D.; VOMMARO, P. (Orgs). **Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos**. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas; Biblioteca latinoamericana de subjetividades políticas, 2012. p. 11-30.
- REY, F. L. G. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- REY, F. L. G. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.
- REY, F. L. G. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- REY, F. L. G.; MARTÍNEZ, A. M. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.
- VICINO, M. D. Movimento estudantil e participação política. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, p. 43-63, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia** (2. ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VINADÉ, T. F.; GUARESCHI, P. A. Inventando a contra-mola que resiste: um estudo sobre a militância na contemporaneidade. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 19, n. 3, p. 68-75, 2007.

Inclusão indígena no ensino superior: discutindo implicações da atuação do professor-orientador

Francine Rocha

Ana Carolina Lopes Venâncio

Denise de Camargo

Norma da Luz Ferrarini

O binômio inclusão-exclusão permanece em voga. Isso ocorre porque, ao invés de se defender e efetivar práticas que produzam a concretude de uma “educação para todos”, discute-se estratégias para tornar a educação uma prática “inclusiva”, mantendo, contudo, práticas excludentes. Essa concepção distorcida possui um viés adaptativo e não contribui para o aperfeiçoamento do sistema educativo como um todo, pelo seu caráter paliativo e esparso. Como consequência, torna-se ineficaz pela sua característica focalizada e comumente direcionada somente aos estudantes em busca de sua adaptação, ou seja, pautada na manutenção de estruturas rígidas e de bases tradicionais.

Com isso, ignora-se a multiplicidade e a singularidade implicadas no processo educativo, tanto no plano individual quanto grupal. Cria-se o paradoxo de, em nome de uma educação para todos, praticar-se uma educação que privilegia apenas alguns, aplainando as diversidades em nome da homogeneização dos processos e das interações. Uma estandarização que, sob a pretensa proposta de ofertar a todos as mesmas oportunidades, exercitando a igualdade, configura, por princípio, o oposto da educação para todos, a qual seria necessariamente inclusiva, pois

respeitaria os processos próprios de aprendizagem e do “ser” implicado no “fazer” estudantil.

A estrutura educacional assim praticada privilegia um determinado padrão de estudante e “expulsa” os desviantes desse modelo, convencendo-os de sua incapacidade perante os que correspondem ao modelo advindo da classe socialmente dominante, concedendo a esses a aura de que possuem mérito, ao invés de privilégios (BOURDIEU; PASSERON, 2013, 2014).

Isso se refere ao plano individual e grupal, influenciados pelas esferas cultural e social, em um país extenso no qual cada região revela uma realidade contextual eminentemente diversa das demais, carregando consigo seus próprios desafios. Mantém-se, por princípio, o ideário da integração, via adaptação. Permanece, assim, a associação do termo igualdade como oposto da diferença – quando seu antônimo é a desigualdade –, evidenciando a modelagem ideológica que cerceia a participação social. Assim, mesmo quando são desenhadas ligeiras alterações arquitetônicas nos projetos educacionais, constata-se a reprodução de práticas institucionais padronizadas, de mediação pedagógica e avaliação pouco ou nada permeáveis à diversidade.

Essa injusta configuração se faz presente desde a Educação Infantil, perpassando toda a Educação Básica e afunilando as oportunidades no Ensino Superior. Ainda que haja movimentos e estratégias de gestores e professores engajados em superar a igualdade formal do acesso a direitos para atingir a igualdade substantiva que pressupõe o exercício da equidade de fato (de cunho prático), expressa na oferta das condições concretas para o acesso ao direito enunciado (DRAY, 2003; GOMES; SILVA, 2003), constata-se que o discurso da inclusão mascara a perversidade de um modelo de ensino pautado em perfis de estudantes idealizados. Mesmo quando tal modelo opera sob a bandeira do respeito às diferenças, mantém-se a homogeneidade como critério não dito, mas praticado e celebrado como princípio regulador das ações perpetradas.

Embora tal situação seja exaustivamente discutida na literatura acadêmica, é escassa a produção referente a estratégias exitosas em propor a diferenciação pedagógica necessária ao estabelecimento de princípios inclusivos e, portanto, estruturantes de uma educação **de e para** todos.

Considerando esse cenário, este capítulo reflete sobre a inclusão dos estudantes indígenas no Ensino Superior, discutindo a função e as possibilidades de ação do professor-orientador nesse contexto. Defende-se que a permanência indígena nas universidades e o sucesso desse alunado no funil da academia estão condicionados à existência de apoio institucional e pedagógico suficiente e adequado às demandas e necessidades específicas dessa população, o que exige “não aplicar a mesma solução a situações distintas. Em suma, deve-se ‘dar mais a quem tem menos’. Deve-se aplicar uma discriminação positiva” (COHEN; FRANCO, 1994, p. 30). Somente assim fica reconhecida e territorializada a “licitude de medidas de caráter temporário que consagram um tratamento desigual como forma de compensar desigualdades de oportunidades e de tratamento que persistem na vida social” (DRAY, 2003, p. 134).

Inclusão do indígena na Universidade

Considerando a urgência em prover apoio à inclusão dos estudantes indígenas no âmbito do Ensino Superior, desenvolveu-se uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, concluída no ano de 2018, que discutiu as práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas, articulando-as às suas territorializações na instituição (ROCHA, 2018). O pressuposto foi o de que a inclusão indígena no Ensino Superior não é garantida pelo mero acesso a esse espaço. O objetivo foi investigar se as práticas direcionadas aos universitários indígenas na UFPR garantiriam ações afirmativas que reconhecem a equidade (igualdade de condições) enquanto pressuposto necessário a uma política de democratização que assim se autodenomina. A tese foi a de que as práticas atualmente desenvolvidas na UFPR em

relação aos universitários indígenas possuem apenas algumas pautas afirmativas, necessitando de aperfeiçoamento para garantir que a equidade não se restrinja à entrada, mas também se dê no cotidiano das condições concretas até a integralização dos cursos superiores. As categorias teórico-metodológicas e analíticas adotadas foram os conceitos de prática, territorialização e mediação.

Dentre outras unidades das práticas analisadas, destacou-se a figura do professor-orientador, devido à sua relevância em termos de responsabilização institucional pela mediação em relação aos aspectos pedagógicos, mas também quanto às práticas institucionais no que se referia especificamente aos processos de acolhimento e acompanhamento deste público em seu percurso acadêmico. Paralelamente, entendendo a importância da ação docente para sucesso dos universitários, analisou-se também a mediação empreendida pelas unidades administrativas, coordenadorias e departamentos junto ao docente para que o mesmo aprendesse a desempenhar esse novo papel que a instituição lhe atribuiu; ou seja, como se processava a mediação do mediador.

Existe (ao menos em teoria) uma preocupação da Universidade em garantir a permanência dos estudantes indígenas. Nesse sentido, o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná do ano de 2004 previa:

Art. 9. A UFPR deverá implementar programa de apoio acadêmico psicopedagógico e/ou de tutoria para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independentemente de sua opção quanto ao disposto nos artigos 1º e 2º desta Resolução.

Art. 10. A UFPR deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificamente para este fim.

Parágrafo único – O programa de acompanhamento dos estudantes indígenas deverá contemplar, ao menos, os seguintes pontos:

I- programa de permanência para estudantes indígenas, a ser implementado em conjunto com a FUNAI; II- designação de um professor orientador para cada estudante indígena desde o ingresso na UFPR até a conclusão do curso de graduação; III- estabelecimento de mecanismos que favoreçam a inserção

dos estudantes indígenas nos diversos programas da UFPR; e IV- avaliação da necessidade de flexibilização das normas institucionais relativas a trancamento de matrícula, mudança de turno, reopção de curso, prazo máximo para conclusão etc., a fim de atender a necessidades específicas dos estudantes indígenas. (UFPR, 2004, p. 3).

O Plano referenda pontos que deveriam ter sido contemplados para promover a inclusão de estudantes no contexto da UFPR. Embora haja diretrizes voltadas a esse fim, foi constatado que ações de apoio psicológico acadêmico não foram suficientemente implementadas – e as que foram colocadas em prática não tiveram o devido acompanhamento e ajustamento, para dar conta da amplitude do objetivo de diminuir desigualdades e garantir a equidade na educação. Tais ações, tão necessárias e que deveriam abranger a instituição como um todo, não foram sequer garantidas em relação aos indígenas (tampouco estendidas aos demais públicos).

Com isso, os estudantes permanecem à mercê de auxílios angariados junto a diferentes atores institucionais no transcorrer do desenvolvimento da política, os quais atuam caso a caso e dependem da sorte individual de ingressar em cursos mais inclusivos. Os próprios estudantes identificam e recorrem a tais agentes, solicitando ajuda para resolver as diferentes questões do cotidiano. Geralmente as questões são de ordem do próprio funcionamento da instituição, envolvendo regras e mecanismos práticos para resolver situações vivenciadas, mas também englobam apoio para redigir documentos e, de forma diferencial, referem-se a questões pedagógicas, à garantia de aprendizagem dentro do campo de atuação pretendido. Um tópico abordado foi a designação de professores orientadores, mas isso também careceu (e carece) de aperfeiçoamento, dependendo o sucesso dessa função prioritariamente de características pessoais do próprio professor e/ou do estudante e da relação entre eles estabelecida.

Nesse sentido, superado o processo de entrada nas Universidades, processo seletivo que por si só afunila oportunidades, os universitários

deparam-se com o desafio da permanência no Ensino Superior. Assim, o acesso à Universidade se coloca como um ganho, mas ainda sem haver condições dignas para permanência – condições que garantam sucesso a todos os adentrados. Não se coloca em xeque somente o aparato institucional, pois sabe-se que questões de ordem pessoal também podem impactar performances. No entanto, é indiscutível que os sistemas educacionais, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, tolhem direitos de quem foge aos ideais socialmente estabelecidos, situação que urge ser problematizada.

Devido a diversos fatores, instaura-se a dificuldade de preenchimento das vagas disponibilizadas para os estudantes indígenas e documenta-se o fato de que o quantitativo de vagas ofertadas para essa população permanece estagnado. Entre 2005 e 2017 ingressaram na UFPR¹ 121 estudantes indígenas, sendo 111 pelo processo da UFPR e 10 pela Lei de Cotas. A situação dos adentrados, conforme registrado no SIE² (até dezembro de 2017), era de 47 matrículas ativas, 24 formados (egressos) e 50 matrículas inativas (39 abandonos, 10 cancelamentos e 1 falecimento) (ROCHA, 2018). A prevalência da idade por ambos os sistemas é inferior a 20 anos (44,6%), representada por 54 estudantes, seguida da faixa etária entre 21 e 25 anos (33,88%), correspondente a 41 alunos. O gênero de maior representatividade foi o masculino, com 71 estudantes (58,67%). Há estudantes das cinco regiões geográficas brasileiras e de 14 estados (não há dados sobre um estudante), mas a maioria de 73,55% (89) advém da região sul, sendo 35 (28,92%) do Paraná. As etnias mais representadas são a Kaingang (61) e a Guarani (20); não há informações sobre a etnia dos 10 estudantes adentrados pela Lei das Cotas. Entretanto, a diversidade étnica dos adentrados soma 18 etnias, além das já mencionadas (ROCHA, 2018).

¹ Ingresso por intermédio do sistema próprio de acesso, via Resolução 37/04 (UFPR, 2004) e também pela Lei de Cotas (BRASIL, 2012).

² SIE-Sistema de Informações para o Ensino é um banco de dados institucional para registro de informações sobre o ensino.

Através da análise dos dados apresentados é possível verificar a diversidade étnica, territorial, etária e de gênero que a presença desses indígenas aporta à UFPR. O atendimento a essa diversidade, urgente também no interior das salas de aula, ainda está em processo de modelagem, frente a resistências e desistências, desejos e motivações, diante de um discurso inclusivo mas cuja prática ainda é balizada por idealizações socialmente correntes, promovendo e sustentando a exclusão.

Estratégias de acompanhamento pedagógico

Os relatos dos estudantes indígenas denunciam a deficiência e a insuficiência da formação básica como um componente especialmente limitador de seu desenvolvimento. O choque cultural é outro fator – já que, embora muitos dos estudantes vivessem em aldeias ou em comunidades indígenas muito próximas aos centros urbanos, ainda vivenciavam a herança cultural e histórica de seu grupo (a língua, os costumes, a mitologia, etc.). Os indígenas estudantes da UFPR pontuam a influência do aspecto cultural, pois um aspecto comum entre as centenas de etnias indígenas brasileiras contempla o respeito pelo mais experiente, os mais sábios. Essa característica lhes traz um ônus extra: todos são unânimes em reconhecer que, tal qual o poder atribuído às pessoas de referência nas aldeias, os docentes são figuras capazes de animar ou aniquilar suas expectativas de sucesso na academia (ROCHA, 2013, 2018).

Especialmente durante o período inicial de inserção na universidade, os indígenas necessitam de apoio diferenciado. De fato, o suporte oferecido a esses estudantes nessa fase dos estudos se mostra fundamental, pois a maioria das desistências ocorre nos períodos iniciais da inserção. Sobretudo, eles necessitam de informação. Nesse sentido, toma forma a essencialidade do trabalho do professor orientador. É preciso lembrar da função dos professores nesse contexto, pois recaem sobre eles diversas funções. Para além do acesso ao conhecimento historicamente produzido pelo gênero humano,

[...] tanto pela produção de reforços positivos que permitam o desenvolvimento de uma noção mais realista acerca das competências, valores e modo de funcionamento pessoal, como pelas representações, expectativas e atitudes que estabelecem na relação com seus alunos, **constituem-se como agentes privilegiados na construção de seus projetos vocacionais.** (VALORE, 2017, p. 166, grifo nosso).

Os próprios professores reconhecem suas limitações. Seus discursos revelam uma tônica marcante: a importância da motivação docente para o engajamento com o universitário indígena e o papel da informação para a permanência desse estudante e seu sucesso na instituição. A motivação, nesse contexto, parte do desejo de atender a singularidades, pautando-se na sensibilidade do docente em promover a particularização do ensino e garantir, dessa maneira, o direito à educação, independente de características ou atributos pessoais daqueles sob sua influência. Isso não é produzido pela designação recebida de instituição; essa tarefa tem que fazer sentido para o docente – o que nem sempre ocorre.

É importante ressaltar que, de acordo com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a função do professor expande-se para além da mera transmissão de conhecimentos – a ele cabe, também, a tarefa de atuar sobre a motivação dos estudantes para a aprendizagem. Dessa forma, sob a perspectiva de Vigotski (2004), o trabalho docente “deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital” (p. 456). Da mesma forma, fica evidenciada a conexão cognição-emoção na configuração dessa motivação do professor, que pode (ou não) produzir o engajamento mútuo docente com os universitários indígenas. Ou seja, o mediador também necessita de mediação para sentir-se apto e emocionalmente envolvido na missão que a instituição lhe atribuiu.

A informação acerca das práticas e dinâmicas desenvolvidas no interior da universidade é importante não somente para os estudantes, mas também e necessariamente, para o professor orientador, pois cabe a ele realizar a mediação da informação em outros espaços, atuando como um multiplicador. Evidencia-se, portanto, a necessidade de contemplar

maneiras diferentes e mais eficazes de fornecer informações e aprimorar canais de comunicação.

Nesse sentido, parece pertinente sugerir a configuração de um coletivo que pense pedagogicamente sobretudo as questões referentes aos universitários indígenas – incluindo sua participação efetiva, visto que os professores são tão calouros na política de inclusão quanto os recém-adestrados. Sob esse prisma, tanto professores como estudantes necessitam de legitimação nesse novo espaço de atuação; não é algo “natural”; eles também precisam de mediações intencionais e sistemáticas para poder territorializar a atribuição que lhes foi designada, com clareza e segurança.

Enfatiza-se, no entanto, que esse processo, vivenciado pelos professores ainda como desconhecido e inovador, foi implantado oficialmente no contexto da Universidade há mais de uma década e seria esperado que uma tecnologia social e educacional voltada à sensibilização e mobilização de professores para essa incumbência já tivesse sido desenvolvida, mas isso nunca ocorreu. Assim, desde o início, os professores são designados e deixados à própria sorte na construção desse espaço de atuação, o que raramente abraçam com entusiasmo, impactando frequentemente na reprodução, pelo estudante indígena, da mesma atitude com a qual foram designados: a função burocrática.

A relação dos estudantes indígenas com os demais alunos e especialmente com o professor orientador constitui interações sociais de fundamental importância não somente para a inserção dos mesmos no contexto universitário, mas para seu desenvolvimento como um todo. Segundo a Teoria Histórico-Cultural, é por intermédio da interação social que o homem é capaz de se desenvolver, apropriando-se do conhecimento histórica e culturalmente produzido e transmitido às novas gerações (VIGOTSKI, 1991). Em relação aos indígenas que adentram o Ensino Superior, a função do professor orientador abarca, para além da transmissão do conhecimento cientificamente sistematizado, também a

contextualização do estudante indígena no ambiente universitário, inserindo-o no sistema de práticas concretizadas nesse âmbito.

A mediação do professor orientador deve facilitar a inclusão desses estudantes, advindos de um contexto histórico e cultural totalmente diverso. Essa inserção se refere não somente ao caráter acadêmico, mas frequentemente ao aspecto humano – isso é o que relatam alguns professores orientadores reconhecidos pelos estudantes como elementos essenciais ao seu êxito. Gestos como auxiliar na inclusão em grupos de estudo, nas atividades não individuais em sala e no enfrentamento de recorrentes manifestações de preconceito e *bullying* dos colegas não-indígenas são mencionados por estudantes e professores orientadores exitosos como atitudes que surtem efeitos positivos, evidenciando a necessidade de mediação nas interações.

Segundo os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, como resultado de um longo processo de desenvolvimento, a atividade inicialmente mediada por meio da regulação interpsicológica passa a ocorrer de modo espontâneo, configurando a regulação intrapsicológica (VIGOTSKI, 1991). Dessa forma,

[...] um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VIGOTSKI, 1991, p. 41).

Vigotski (2000) enfatiza a construção social das funções psicológicas superiores³, evoluindo do campo interpsicológico para o âmbito intrapsicológico. Nesse sentido, o papel do outro é fundamental na constituição humana, pois “uma operação instrumental sempre é

³ As funções psicológicas superiores (como a memória lógica, a formação de conceitos e a atenção voluntária) são funções psíquicas mais complexas e mais abrangentes que as funções biológicas (inferiores) e caracterizam a espécie humana (VIGOTSKI, 2000).

influência social sobre si, com ajuda dos meios de ligação social e desenvolve-se na forma plena da relação social de duas pessoas” (VIGOTSKI, 2000, p. 30). Assim, justifica-se a importância da atuação do professor orientador como mediador das práticas culturais do grupo ao qual o estudante indígena passa a fazer parte, ao ingressar na universidade.

Em termos de gestão pedagógica da função do professor orientador, acredita-se que o ideal seria formar um grupo permanente de professores orientadores, para que aqueles com maior experiência pudessem compartilhar suas práticas exitosas, mediações e recursos pedagógicos, de forma a promover a construção de repertórios coletivos, aprimorando ações, acompanhando-as e readequando-as de forma colaborativa e contínua. Mesmo considerando que os professores orientadores atuam nos cursos escolhidos pelos estudantes é possível sugerir essa estratégia, pois há cursos mais atraentes e os professores desses cursos que desempenham tal atribuição poderiam atuar junto aos docentes novatos. Isso, entretanto, sequer foi pautado pela instituição; nem mesmo a sugestão de que tais trocas ocorressem apenas duas vezes ao ano (início e final), como foi sugerido por um dos professores, foi acatada.

Outro fator que demanda reflexão diz respeito à intervenção em casos de preconceito e *bullying*. As representações sociais acerca dos indígenas se explicitam em discursos e práticas permeados por ideários racializados que precisam ser enfrentados no cotidiano das vivências interétnicas.

Para além das mediações – institucionais e pedagógicas, aplicadas à multiplicidade de situações vivenciadas no cotidiano, outro ponto que demanda reflexão se refere ao perfil e à identidade do professor orientador. Entende-se que sua prática não pode se restringir a apenas assumir mais uma função, compreendida como algo alheio à sua vontade ou que extrapole sua compreensão/capacidade de atuação – pois, devido ao fluxo de demandas da Universidade, em geral a função de professor orientador de indígenas é agregada a funções docentes já em andamento.

É fundamental haver critérios claros que delimitem a atuação e o perfil desse profissional, bem como objetivos definidos que norteiem a referida função junto ao universitário indígena, oferecendo clareza tanto para o professor quanto para o estudante do que lhes é oferecido e do que lhes é solicitado em contrapartida, esclarecendo com quais apoios poderão ter a expectativa de contar em sua trajetória.

Na atuação do professor orientador, além de questões relacionais, pedagógicas e burocráticas, a questão do apoio linguístico para a escrita é outro aspecto dificultador, já que os universitários indígenas frequentemente possuem a língua portuguesa como segunda língua. Essa é uma das proposições elencadas entre as demandas que chegam aos professores e que não caberia a eles resolver. O ideal, nesse sentido, seria haver um apoio institucional territorializado para essa mediação, pois não é uma questão de alfabetização, mas de aperfeiçoamento em proficiência de segunda língua. Ainda quanto a esse quesito, é importante destacar a dificuldade com o gênero textual acadêmico – a qual é generalizada entre os estudantes no Ensino Superior, não se restringindo somente à população indígena. O fato de se estar frequentando o ambiente acadêmico não acarreta automaticamente na desenvoltura para a escrita acadêmica e esse aspecto é negligenciado nesse ambiente.

Para além das questões já pontuadas anteriormente, como a dificuldade de inserção em grupos, a baixa autoconfiança acadêmica e relacional, entre outras, há ainda outras questões de ordem prática. A burocratização crescente dos espaços de ensino e a exigência de realizar matrículas e outros registros discentes por meio eletrônico, muitas vezes sem mediação presencial e informação sobre esses processos – que nem todos dominam – geram dificuldades adicionais. O impacto causado pelas diferenças sociais nas relações intra e interinstitucionais, bem como nos grupos de sala de aula, torna ainda mais desafiador o processo de inclusão desses estudantes no contexto universitário. Nesse sentido, os professores orientadores demandam informação e apoio institucional para desempenhar melhor suas funções.

Outra questão de ordem informativa diz respeito à flexibilização das normas da UFPR, prevista na Resolução 37/04oCOUN que criou as vagas suplementares para os indígenas (UFPR, 2004). Tal expediente visa garantir o espaço da equidade nas “letras da lei” intrauniversitária, mas os professores se sentem inseguros quanto ao alcance dessa flexibilização das normas. De fato, flexibilizar quer dizer relativizar, não aplicar de forma idêntica ao que é feito com os não indígenas as regras estabelecidas para organizar a rotina acadêmica quanto às faltas, notas, aprovações/reprovações, reopção de curso. Inclusive na normativa citada, quanto a esse tópico, acrescentou-se um “etc” ao final, dando margem à flexibilização – em tese – de todas as normas no sentido de garantir a aplicação da equidade para esse alunado. Os professores reivindicam maior clareza quanto à dimensão dessa flexibilização e alegam que, por exemplo, no que tange às avaliações e às consequentes reprovações e aprovações, esse aspecto impacta as relações dos docentes com os indígenas, com os demais estudantes e entre os próprios professores, além de causar constrangimentos éticos aos professores por não se sentirem amparados e seguros da justificativa e da formatação do uso dessa variável na prática.

No início da implantação da política inclusiva indígena houve uma mediação mais clara nesse sentido, conforme relato da coordenadora de assistência estudantil da época; depois, essa mediação institucional intencional foi sendo abandonada. Apesar dos problemas, há professores que reconhecem a experiência de ser professor orientador como positiva. Certamente, o papel do professor orientador é essencial em uma política afirmativa, mas precisa ser balizado e legitimado institucionalmente. Os estudantes, por sua vez, reconhecem a especificidade desse papel e sua relevância em suas trajetórias acadêmicas.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento psicológico ocorre através do processo de apropriação mediado pelas relações sociais de forma intencional ou espontânea. A mediação permite ao homem interagir socialmente e relacionar-se com o mundo. No que

concerne à inclusão indígena no Ensino Superior, esse processo dinâmico de mediação, realizado intencionalmente pelo professor orientador, visa entrelaçar elementos da subjetividade individual e do meio cultural, contribuindo para que o estudante possa efetivamente inserir-se ao novo contexto que lhe é apresentado. Entretanto, como foi evidenciado na pesquisa, os próprios professores reivindicam e necessitam de mediação qualificada para o desempenho dessa função.

A despeito de experiências negativas para estudantes e também para professores, há também experiências exitosas, que evidenciam a possibilidade da implementação de mudanças. O exemplo apresentado a seguir ocorreu no setor de Ciências Agrárias, em uma das Engenharias. A graduanda trocou de curso (sua primeira opção havia sido por Ciências Jurídicas), mas descreve, com saudade, as experiências da época do seu ingresso:

Quando eu cheguei na X, **mesmo sem ir**, acho que **todo mundo já tinha falado que ia entrar uma índia lá. Então eles me esperavam**. Juro, eles me esperavam caracterizada e tudo, foi muito legal. E eu entrei assim meio envergonhada e tal. Mas o acesso que eu tinha, não vou dizer que é melhor, mas é diferente do que eu tenho aqui, o amparo que eles deram, era muito gostoso. Todo mundo, até a bibliotecária, todos sabiam quem eu era e “nossa, você aqui!”. Todos **me davam dicas**, nossa, era muito mais gostoso. No professor orientador eu tinha que passar lá de quinze em quinze dias, ele era o coordenador do curso também. Eu ligava lá, falava com o rapaz, e daí ele avisava o professor e ele me esperava! Eu falava sobre as matérias que eu tinha dificuldade, que era principalmente física e também química, as duas matérias que eu tinha mais dificuldade. Aí ele falava **“então vamos indicar tal coisa para você, eu falei com tal menino, se você não se importa, para ele te ajudar”**. E **os meninos ajudavam mesmo?** Ajudavam. E **não ganhavam nada por isso?** Não, nada. E eles falavam assim “vamos fazer um grupo, alguma coisa” ou então “você não quer cancelar essas matérias? Eu **vou falar com a professora para você ficar um pouquinho mais na aula para te dar uma aula**”. E **eles falavam com a professora?** Falavam. E **a professora fazia alguma coisa?** Fazia. E aí ficava lá “olha, ela vai dar um **reforço** tal dia, você pode ir”, aí ia mais um monte de gente, sabe? Mas ela já estava sabendo que eu tinha dificuldade mesmo naquela matéria. Ele dava uma atenção muito

bacana mesmo. / Até hoje eu tenho ele no *Face*, eu da última vez encontrei ele aqui na frente do prédio histórico. O meu grupo do *Face* ainda me tem, eles falaram que eu nunca vou deixar de ser de lá, vou estar sempre conectada com eles.

O relato da estudante revela diversas estratégias mediacionais que eram desenvolvidas no curso anterior e que ela pôde comparar como diferenças entre os cursos. Ele também evidencia o quanto sua presença era valorizada e apoiada naquele curso e como isso era tido como um projeto de interesse coletivo, envolvendo professores, coordenadores, técnicos e colegas.

A principal queixa dos universitários indígenas em relação ao professor orientador diz respeito ao seu despreparo no exercício da função. Mas o ponto positivo ressaltado, ainda que possa parecer contraditório, é a prática daqueles que, mesmo sem informação, aderem à função motivados a superar dificuldades, entaves burocráticos e a buscar informações, suprindo as necessidades dos estudantes por eles atendidos.

Reflexões finais

Mesmo após mais de uma década da implantação das políticas, é possível afirmar que ainda inexistente uma política pedagógica afirmativa para os indígenas na UFPR. Como prática que necessita de aportes ainda hoje, a inclusão indígena no contexto da Universidade ainda está longe de ser definida e implementada. Reportar quase toda a carga dessa mediação aos professores orientadores e não lhes dar condições de trabalho é mais uma forma de inviabilizar a efetividade da política. É adotar formalmente apenas ações burocráticas isoladas, que acabam frequentemente não funcionando – não se configurando, portanto, tais ações em políticas, muito menos afirmativas para o componente indígena.

A tecnologia de acompanhamento pedagógico desenvolvido na UFPR está pautada em ações que visam o desenvolvimento da trajetória global dos estudantes, não atentando às especificidades dos indígenas. Ademais,

as ações recaem somente sobre os universitários, nunca os cursos ou docentes são confrontados por suas negligências ou mesmo por sua atuação no sentido de afastar tal público da academia – apesar de esse ter sido um dos componentes fundamentais da permanência, previsto genericamente na Resolução 37/04-COUN/UFPR (UFPR, 2004) enquanto uma necessidade. Esse nível da permanência é um desafio reconhecido por todas as universidades com ações ou políticas afirmativas, mesmo não sendo o único. Mas o aspecto pedagógico, infelizmente, ainda é dimensão não contemplada.

A inclusão do estudante indígena necessita da compreensão não somente de suas necessidades cognitivas, mas também emocionais, diante do desafio que se lhe impõe ao sair de seu contexto cultural e inserir-se em um ambiente histórico e culturalmente estranho, por vezes inóspito. Nesse sentido, conforme os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a aprendizagem demanda o envolvimento integral do estudante em um amálgama que envolve fatores psicológicos individuais e culturais, no qual interesses, necessidades e emoções são tão importantes quanto os aspectos cognitivos.

Quase o mesmo pode ser dito do docente recrutado (voluntariamente ou não) para exercer o papel de professor orientador, pois ele também se depara com outras culturas e modos de ser no mundo que frequentemente contrapõem-se aos valores consagrados no Ensino Superior. Desafiado em sua atuação pela diversidade que essa vivência aporta, interpõem-se ao docente inseguranças e incertezas para as quais frequentemente necessita, ele próprio, de mediação qualificada no sentido proposto por Vigotski, o que pressupõe a unidade cognitivo-emocional:

Como se sabe, a separação entre a parte intelectual da nossa consciência e a sua parte afetiva e volitiva é um dos defeitos radicais de toda a psicologia tradicional. Neste caso, o pensamento se transforma inevitavelmente em uma corrente autônoma de pensamentos que pensam a si mesmos, dissocia-se de toda a plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do

homem [...]. Quem separou desde o início o pensamento do afeto fechou definitivamente para si mesmo o caminho para a explicação das causas do próprio pensamento, porque a análise determinista do pensamento pressupõe necessariamente a revelação dos motivos, necessidades, interesses, motivações e tendências motrizes do pensamento, que lhe orientam o movimento nesse ou naquele aspecto. De igual maneira, quem separou o pensamento do afeto inviabilizou de antemão o estudo da influência reflexa do pensamento sobre a parte afetiva e volitiva da vida psíquica, uma vez que o exame determinista da vida do psiquismo exclui, como atribuição do pensamento, a força mágica de determinar o comportamento do homem através do seu próprio sistema, assim como a transformação do pensamento em apêndice dispensável do comportamento, em sua sombra impotente e inútil. (VIGOTSKI, 2001, p. 16).

Dessa forma, enfatiza-se a necessidade de que sejam reconhecidas e valorizadas as particularidades dos universitários indígenas, que envolvem não somente a adaptação de costumes e práticas para um novo contexto, mas também de desejos, anseios e emoções frente ao novo cenário em que se inserem.

A atribuição da responsabilidade dos professores precisa ser mediada de diferentes formas, pois a interculturalidade é um desafio também para esses agentes. Internacionalmente reconhece-se que, mesmo sendo “um dos mecanismos de apoio mais importantes, [...] podem surgir problemas quando esta relação é permeada por diferenças culturais e o supervisor tem pouco conhecimento sobre o posicionamento cultural do aluno (Trudgett, 2011, p. 389, livre tradução nossa). Por isso, uma designação formal, mesmo que assentada em uma determinação legal, não garante a efetividade de um engajamento entre agentes díspares culturalmente. Tal postura pode até mesmo ser compreendida como mais uma forma de inação, pois terceiriza uma obrigação que é institucional.

Alguns professores chamados à tarefa de orientar indígenas sentem-se aviltados por receber uma tarefa tão peculiar, sem que também lhes sejam dadas orientações e suporte – sentem-se como se tivessem uma responsabilidade que a princípio não lhes cabe, até porque não são preparados para tal. Ademais, reivindicam que essa atividade seja

reconhecida de alguma forma, pois é uma tarefa exigente, como os próprios entrevistados bem-sucedidos na tarefa reconheceram. Não é porque são docentes em uma universidade com pautas inclusivas, que automaticamente os seus agentes se tornam inclusivos. Além disso, não se sentem preparados para a tarefa, o que não é exclusividade da maioria dos professores da UFPR, mas é fato compartilhado em outras universidades.

A análise da função do professor orientador revela que a invisibilização das características específicas desses estudantes e do “como” fazer pedagogicamente e institucionalmente para orientá-los, não favorece a constituição da “pedagogia indígena”, o que dificulta a atuação dos docentes enquanto elo entre esses estudantes, a universidade e os demais alunos. Tal condição não pode ser atribuída aos professores, mas resulta das práticas atuais (que negligenciam o tema) e do sistema escolar no qual foram eles próprios educados – pois são fruto das universidades nas quais sequer havia sido aventado o tema da diversidade, temática muito recente no Brasil. Nesse sentido, é preciso estar atento ao processo de colonização dos pensamentos:

[...] assume-se que os educadores são formados para reproduzir fielmente a epistemologia dominante, numa matriz institucional e curricular dada e herdada da época colonial, com o desejo de "produzir" cidadãos que respondam ao projeto nacional dominante. (Estermann; Tavares; SANTOS, 2017, p. 17).

Dessa forma, evidencia-se que a atribuição do professor orientador precisa ser aperfeiçoada na UFPR – ainda que, por ter passado por um processo democrático em sua implantação, a política de acesso da UFPR tenha criado um ambiente menos aversivo ao que pode ter sido desenhado em outras universidades, que aderiram às cotas por determinação legal mas sem adotar os seus valores subjacentes, conforme revela uma pesquisa nacional que constatou inquietação dos docentes quanto à presença de indígenas nos *campi*:

[...] o acesso aos cursos superiores foi percebido como uma iniciativa do governo federal, disponibilizada aos indígenas, e não como um direito, uma conquista ou uma medida mitigatória. Para os docentes, a questão das políticas afirmativas despertou certa inquietação, quer por não desejarem se manifestar contrariamente a elas, quer por não encontrarem argumentos adequados para combatê-las ou defendê-las. O ingresso formal e a presença cotidiana de indígenas nos espaços universitários, quando analisados por lentes mais cuidadosas, revelam uma nova forma de exclusão, ora explícita, ora dissimulada, especialmente nas salas de aula e nos espaços de socialização. (Botelho; Secchi, 2015, p. 27).

Outro aspecto relevante, no quesito pedagógico e relacional, refere-se à demanda de monitores para auxiliar os professores orientadores. Sendo supervisionados pelos docentes e colegas do mesmo curso do estudante indígena, a função dos monitores seria estabelecer uma ponte mediacional entre o professor e o estudante indígena, mas também entre este e os demais estudantes. Tal agente inexistente na UFPR, embora essa função esteja presente nas universidades estaduais do Paraná, nas quais os universitários “têm o direito” de escolher alguém para a função.

A pertinência da demanda dos professores corrobora os debates internacionais, que recomendam “prestar mais atenção a estratégias, políticas e abordagens culturalmente relevantes (como a) de tutoria de colegas que trabalha para orientar melhor a mudança institucional para o sucesso” (Pidgeon; ARCHIBALD; HAWKEY, 2014, p. 1, livre tradução nossa). Esse artefato mediacional poderia ter ênfase maior no primeiro ano, conforme informam os debates sobre universidades internacionais, nos quais “a aprendizagem por pares tem sido reconhecida como uma forma para ter sucesso na universidade” (VAN DER MEER; SCOTT, 2013, p. 85, livre tradução nossa).

A presente análise se territorializa nos aportes da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, segundo a qual a aprendizagem promove a constituição das funções psicológicas superiores e gera o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2016). Nesse sentido a mediação do professor é essencial, vislumbrando as distintas possibilidades de aprendizagem e promovendo

o desenvolvimento de todos os educandos. Vigotski (2004) enfatiza a necessidade de que o ensino seja significativo, ou seja, possa ser significado pelos educandos. No contexto do Ensino Superior, a atribuição de sentidos evidencia “o caráter da experiência singular da pessoa participante das práticas sociais concretas (históricas e culturais) e de sua atividade no contexto dessas práticas”; ou seja, compreende-se “que a pessoa assume um lugar e uma posição do contexto das práticas sociais, que, por sua vez, também determina os sentidos/significados que constrói sobre sua atividade” (CAMARGO; BULGACOV, 2016, p. 217). Dessa forma, ao ingressar na universidade, os estudantes configuram sentidos para a nova realidade à qual passam a pertencer – sentidos esses que se relacionam com suas trajetórias pessoais de vida e suas formas particulares (porém sempre culturais e históricas) de conceber seu próprio processo de aprendizagem.

Uma opção de indigenização é desenvolvida na UFPR nos espaços curriculares do Projeto de Aprendizagem – PA (no Setor Litoral) e, ocasionalmente, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na Graduação, bem como no espaço extracurricular do Programa de Educação Tutorial – PET Indígena. Nesses programas, os universitários têm a oportunidade de se territorializar e de estabelecer diálogos entre os conhecimentos acadêmicos e culturais de suas etnias, mediados por professores sensíveis às causas indígenas. Certamente, essa é uma das possibilidades relevantes a serem consideradas como indigenização dos currículos.

É preciso valorizar também os bons resultados, pois a circulação das experiências exitosas contribui para a criação de um ambiente mais favorável à implementação de novos processos. Essas “abordagens focadas no sucesso” precisam ser mais exploradas na UFPR, a exemplo do que recomendam estudos internacionais “em termos de equidade estudantil indígena no ensino superior” (Devlin, 2009, p. 1, livre tradução nossa).

O debate sobre as perspectivas curriculares multiculturais pode oferecer concretude aos objetivos das próprias ações e políticas afirmativas, tanto na legitimação da presença dos povos etnicamente

diferenciados quanto no favorecimento da permanência desses alunos no Ensino Superior, e tem sido bastante defendido tanto nacional como internacionalmente (LOPES, 2011; DAVID; MELO; MALHEIRO, 2013; MILNE; CREEDY; WEST, 2016; HENRY, 2012). A indigenização dos currículos contribui para “o empoderamento do indivíduo, mas também tem um papel crítico no re-posicionamento final dos [...] indígenas na sociedade mais ampla” (Herbert, 2010, p. 23, livre tradução nossa), gerando uma “polinização cruzada educacional e cultural” (ZAFFOS, 2013, s/p, livre tradução nossa) promissora para as universidades e os povos indígenas.

Dessa forma, no que tange ao componente indígena, constata-se que o sentido da política acaba produzindo internamente a exclusão dos incluídos, pela falta de apoios adequados e suficientes principalmente nos três primeiros semestres na universidade. Nesse ponto, os sucessos acabam sendo exceções, devendo-se muito mais aos esforços dos próprios alunos do que ao apoio institucional territorializado. Assim, reforçando os achados de outros estudos (Angnes et al., 2017), enfatiza-se que as ações afirmativas devem ser complementadas por ações que fortaleçam as condições de sucesso desse alunado, expressas na permanência com a integralização de seus cursos. Para tanto, não basta terceirizar responsabilidades que cabem à instituição como um todo aos professores orientadores. A inclusão indígena no Ensino Superior passa, obrigatoriamente, pela mediação interétnica sistemática, especializada e intencional enquanto ferramenta educativa.

Referências

- Angnes, j. S.; Freitas, m. de f. Q. de; Klozovski, m. l.; Costa, z. da F.; Rocha, C. M. A permanência e a conclusão no ensino superior: O que dizem os Índios da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO) – Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas - Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 25, n. 1, p. 3, 2017.

- BOTELHO, M. T.de S. L.; SECCHI, D. A inclusão de estudantes indígenas no curso de enfermagem da UFMT – Sinop: alcances e desafios. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p.27-47, 01 May 2015.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 /12. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. p.1.
- CAMARGO, D. de; BULGACOV, Y. L. M. Recuperação histórica do conceito de emoção em Vigotski: contribuição para a tese da indissociabilidade da emoção na atividade humana. **INFAD Revista de Psicologia**, n. 1, v. 1, p. 213-220, 2016.
- COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de Projetos Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DAVID, M.; MELO, M. L.; MALHEIRO, J. M. da S. Desafios do currículo multicultural na educação superior para indígenas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.111-125, 2013.
- DEVLIN, M. Indigenous higher education student equity: focusing on what works. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Queensland, v. 38, n. 1, p. 1-8, 2009.
- DRAY, G. M. O sentido jurídico do princípio de igualdade: perspectiva luso-brasileira. **Revista Brasileira de Direito Constitucional - RBDC**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 113-137, 2003.
- ESTERMANN, J.; TAVARES, M.; SANTOS, S. G. dos. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 17-29, 2017.
- GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, v. 24, p. 86-123, 2003.
- HENRY, F. Indigenous faculty at Canadian Universities: Their stories. **Canadian Ethnic Studies**, v. 44, n. 1, p.101-132, 2012.

- HERBERT, J. Indigenous studies: tool of empowerment within the academe. **The Australian Journal of Indigenous Education**, Queensland, v. 39, n. S1, p. 23-31, 2010.
- LOPES, T. da S. Currículo e ações afirmativas: perspectivas multiculturais. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 35-39, 01 set. 2011.
- MILNE, T.; CREEDY, D.K.; WEST, R. Integrated systematic review on educational strategies that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. **Nurse Education Today**, Philadelphia, v. 36, p. 387-394, 2016.
- PIDGEON, M.; ARCHIBALD, J.A.; HAWKEY, C. Relationships matter: supporting aboriginal graduate students in British Columbia, Canada. **Canadian Journal of Higher Education**, Edmonton, v. 44, n. 1, p.1-21, 2014.
- ROCHA, F. **A educação escolar no processo de subjetivação de universitários indígenas da UFPR**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- ROCHA, F. **Práticas desenvolvidas na UFPR em relação aos universitários indígenas: entre a igualdade e a equidade**. 511f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- TRUDGETT, M. Western places, academic spaces and indigenous faces: supervising indigenous australian postgraduate students. **Teaching in higher education journal**, Sydney, v. 16, n. 4, p.389-399, 2011.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – UFPR. Conselho Universitário (COUN). **Resolução Nº 37/04**. Estabelece e aprova Plano de Metas de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2004.
- VALORE, L. Família, futuro e imagens de si: um estudo com jovens de uma comunidade litorânea. In: PAN, M. G. de S.; ALBANESE, L.; FERRARINI, N. da L. (Orgs.). **Psicologia e ensino superior: formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 154-171.
- VAN DER MEER, J.; SCOTT, S. Including everyone: a peer learning program that works for under-represented minorities? **FYHE International Journal -The International Journal of the First Year in Higher Education**, Brisbane, v. 4, n. 1, p. 85-94, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. Tradução: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHÉ, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. Tradução: VILLALOBOS, M. da P. São Paulo, SP: Ícone, 2016. p. 103-118.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. XXI, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. Tradução: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Original publicado em 1924)

ZAFFOS, J. Power of place: emerging programs help tribal college students lead the way at home. **Tribal College Journal of American Indian Higher Education**, Mancos, v. 24, n. 3, 2013.

**Plantão de acolhimento como dispositivo potencializador
da inclusão no ensino superior:
contribuições de Vigotski**

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

O Brasil viveu um período de expansão de vagas no nível superior de ensino desde os anos de 1990; propulsionado por políticas de inclusão, busca conciliar essa ampliação com a diminuição das desigualdades regionais, raciais, étnicas, de renda, etc. por meio de políticas e programas que possibilitem maior equidade. Desde então o processo de transição ao Ensino Superior tornou-se um desafio de sobrevivência a muitos ingressantes que vivenciam negativamente essa experiência ao se depararem com um ambiente em que prevalecem valores meritórios, em que predomina uma significação homogênea dos estudantes, sob a representação de uma normalidade historicamente instituída, embora a heterogeneidade esteja presente no perfil atual do corpo discente.

A psicologia tem trazido sua contribuição com teorias e práticas a esse contexto de formação profissional, a fim de responder ao elevado índice de sofrimento identificado nas Instituições de Ensino Superior, bem como tem reproduzido suas práticas por meio dos modelos dominantes nos demais níveis de ensino, a saber, o encaminhamento ao atendimento clínico do estudante. Pouco se discute, contudo, sobre as concepções que orientam tais práticas, os valores que elas veiculam e seus efeitos subjetivos na formação dos estudantes.

O cenário da inclusão protagoniza novos modelos de gestão em defesa da garantia de direitos, oportunidades, melhoria do desempenho acadêmico, bem como de um maior engajamento do estudante, o que demanda o investimento em políticas de permanência que possam enfrentar a evasão e a desistências dos cursos, especialmente nos anos iniciais da graduação (SOMERS; MOROSINI; PAN; COFER, 2013). As atividades prioritárias para a formação nesse nível de ensino são a leitura e a escrita de textos, as quais guardam o conjunto de conhecimentos científicos organizados nos currículos das diferentes áreas profissionais em forma de disciplinas, estágios e atividades complementares. Tais atividades colocam o estudante diante dos saberes especializados de uma dada profissão por meio de literatura especializada e requerem domínio de conceitos específicos e de uma linguagem própria de cada área. Esse conjunto de conhecimentos que passam a compor as práticas do cotidiano do cotidiano estudantil vem sendo também um dos motivos mais relatados em nossas pesquisas como causa de choque e de sofrimento vividos no processo de transição (JACQUES; PAN, 2018, no prelo; PAN; LITENSKI, 2018).

A inclusão pode ser vivida como exclusão quando as diferenças são naturalizadas, o que revela a face perversa da dialética inclusão/exclusão – em especial se analisamos os valores dominantes nessas políticas. Quando as relações pedagógicas são mediadas sobretudo pelos sentidos do mérito, a expectativa dominante é que vençam os melhores. Valores de competição e consequente individualismo compõem as contradições para com as práticas colaborativas e de trabalho coletivo que a inclusão requer. Assim, avançar nas investigações dos efeitos subjetivos das práticas pedagógicas e de suas contradições após a implantação das políticas de ampliação do acesso e de permanência no Ensino Superior brasileiro tem sido nosso compromisso, a fim de tornar possível as condições de sucesso e a redução do sofrimento – uma meta destinada aos grupos que passam a compor o perfil mais heterogêneo dos estudantes universitários.

Desde 2005 temos orientado projetos de extensão voltados à inclusão em todos os níveis de ensino incluindo a pós-graduação, com ênfase na qualidade de vida do estudante durante a formação, na promoção de práticas favoráveis ao seu desenvolvimento e ao sucesso na aprendizagem. Nas ações desenvolvidas junto ao Ensino Superior, o **acolhimento por pares** tornou-se um dos eixos principais que se desenvolveu em diferentes contextos universitários, no modelo de Plantão e de Rodas de Conversa. O serviço de Plantão é definido pela literatura como um atendimento em situação de emergência, que requer atenção imediata, e a mobilização de “recursos de apoio aos acontecimentos do presente” (PAN; ZONTA, 2017). No campo da psicologia, faz-se referência ao seu surgimento já nos anos de 1980, vinculado ao aconselhamento psicológico. Embora se inscreva em diferentes abordagens teóricas, traz a marca da psicologia humanista e fenomenológico-existencial, produto histórico dos primeiros serviços implantados no Brasil (PAN; ZONTA; TOVAR, 2015).

O Plantão de Acolhimento é desenvolvido no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação CEAPPE da Universidade Federal do Paraná (UFPR), por estudantes do Curso de Psicologia durante o estágio profissional na área de educação desde 2012. Em 2013 passou a compor uma das práticas tutoriais desenvolvida pelo Projeto de Extensão PermaneSendo (PAN, 2013), o qual teve como objetivo interceder junto às políticas de permanência da universidade. O programa foi avaliado pelos estudantes acolhidos (PAN et al., 2013; PAN; ZONTA; TOVAR, 2015) e pelos estudantes em formação (PAN; ZONTA, 2017), os quais relatam que, dentre as principais demandas ao Plantão, está a busca por um encaminhamento clínico por parte dos universitários acolhidos.

O atendimento psicoterápico confirma-se em nossa experiência nesse projeto como o modelo dominante nas práticas psicológicas em contextos de educação, com recrudescimento no nível superior de ensino. Romper esse círculo – aluno com problema, encaminhamento clínico – tem sido nosso desafio teórico-metodológico, na busca de práticas diferenciadas que se apresentem aos serviços de apoio psicológico em contextos educacionais

(PAN; ZUGMAN, 2015). Temos discutido os efeitos desta prática na produção subjetiva dos estudantes, definida como a produção subjetiva da (a)normalidade (PAN, 2018), em especial em contextos educacionais que se propõem inclusivos, como é o caso das universidades públicas e das novas políticas de democratização do acesso. Enfrentar esse modelo dominante requer, contudo, escavar suas bases e buscar outros pressupostos teórico-metodológicos.

O Serviço de Plantão do CEAPPE foi inicialmente denominado de Plantão Institucional para diferenciá-lo do Plantão Psicológico e marcar a ruptura com modelos clínicos, ao entender que as relações das questões ali acolhidas não podiam ser tratadas independente de suas produções no contexto das práticas institucionais objetivas, de suas contradições e de suas cisões entre estas práticas e a subjetividade dos estudantes. Posteriormente, dada a sua finalidade precisa de **acolher o estudante em situação de urgência**, que se dá por meio de uma entrevista de acolhimento, passou a ser definido como Plantão de Acolhimento, em especial por sua melhor identificação junto à comunidade universitária.

Seus fundamentos principais ancoram-se na concepção de subjetividade, entendida como semioticamente mediada nas/pelas relações entre desenvolvimento e aprendizagem, conforme a Psicologia Histórico-Cultural; essa mediação é compreendida socioideologicamente, com os acréscimos do aporte da concepção de linguagem dos teóricos do Círculo de Bakhtin (PAN; ZONTA, 2017). Neste capítulo, nos deteremos às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, em especial ao domínio histórico do conhecimento produzido pela psicologia e das divisões produzidas em suas concepções e práticas, direcionadoras de modelos predominantes nos contextos educacionais.

Sendo a universidade uma instituição social, parte da totalidade das produções humanas, pergunta-se de que forma suas práticas incidem sobre a formação universitária, promovendo o desenvolvimento do estudante e produzindo modos de subjetivação. Mais especificamente, busca-se investigar a possível relação entre as práticas objetivas de

formação profissional, as transformações produzidas no nível subjetivo do estudante, o seu sucesso acadêmico, seu engajamento ou sua desistência do curso. Essa questão de ordem preliminar nos levou a reflexões fundamentais ao propor nosso projeto, produzindo alguns desvios fundamentais em relação às práticas consideradas tradicionais da psicologia, direcionadas ao estudante que apresenta dificuldade para se adaptar à cultura universitária.

Nas palavras de Vigotski (2000), o homem é uma pessoa social, “a personalidade social = o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (p. 33). Ele afirma que a psicologia da infância de sua época só conseguia explicar as funções psicológicas elementares; já as funções psicológicas superiores, a personalidade, requeriam outra metodologia, de ordem compreensiva e não explicativa. Além disso, os processos superiores e complexos eram fracionados e reduzidos a combinações de processos primários, o que produziu um enorme “mosaico da vida psíquica” formado por um “quadro atomístico do fracionado espírito humano” (VIGOTSKI, 1995, p. 5). Para superar essa dicotomia metodológica, ele propõe uma “lei genética geral do desenvolvimento cultural” pela qual pressupõe que toda função psicológica individual foi anteriormente uma relação entre pessoas, e que a existência social humana requer a compreensão da passagem de uma ordem natural para uma ordem cultural. (VIGOTSKI, 2000). Nesse sentido, a cultura é entendida como a totalidade das produções humanas. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano é cultural porque histórico, pois traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza.

Assim, delinear as contribuições dos pressupostos da relação entre desenvolvimento humano, formação universitária e mediação semiótica na formação da consciência conforme os textos de Vigotski é o objetivo deste capítulo. Tal configuração teórica é um dos pilares de sustentação da prática do Plantão de Acolhimento desenvolvida pelo Projeto PermaneSENDO, na Universidade Federal do Paraná.

Isso posto, podemos formular mais uma questão de base: Qual é a relação entre homem e mundo na Psicologia de Vigotski? A maneira como os homens se relacionam com a natureza e entre si depende dos modos de produção e das condições de acesso deles aos bens produzidos. Para formular tal pressuposto, Sirgado (2000) esclarece a importância de que sua teoria do psicólogo russo seja compreendida sob a matriz marxista, para explicar seus princípios delineados sobre a estreita interdependência entre o modo de ser dos homens (sua essência), seus modos de produção (condições de produção) e o tipo de relações sociais que deles decorrem. Tal pressuposto aplica-se, na teoria de Vigotski, a todas as funções psicológicas (pensamento, linguagem, percepção, memória etc.), o que significa o entendimento da vida humana como as condições de existência criadas pelo homem e não as existentes na natureza.

Assim, como afirma em um de seus mais importantes debates a respeito da relação entre o homem e a cultura ao discutir a relação entre o pensamento e a linguagem, a história do desenvolvimento cultural conduz à história do desenvolvimento da personalidade (VIGOTSKI, 1995). A busca por uma teoria da personalidade que pudesse explicar a existência concreta do homem o levou a tecer inúmeras críticas ao conhecimento produzido pela psicologia de sua época.

A separação radical entre os processos de desenvolvimento intelectual (processos cognitivos) e os processos de desenvolvimento da personalidade (esfera das necessidades afetivas ou necessidades-motivações) torna-se uma das preocupações centrais na obra do autor. Na discussão sobre o método, ele identifica o dualismo presente na psicologia de sua época, resultando sua divisão em duas ciências separadas e independentes: por um lado, a psicologia como parte das ciências naturais, explicativa e causal; por outro, descritiva, compreensiva e teleológica, a “psicologia do espírito”, como fundamento de toda as ciências humanas, a

qual conta com muitos partidários. Essa divisão produziu outros inúmeros dualismos, como o inferior e superior e interno, externo, objetivo e subjetivo, etc. Ele conclui que a psicologia de sua época respondia ou bem a leis de caráter natural ou bem a leis de caráter espiritual, metafísico; em nenhum dos casos, respondia a leis históricas (VIGOTSKI, 1995).

Com o projeto de desenvolver uma psicologia concreta do homem que superasse tal dicotomia, ele reafirma a lei geral do desenvolvimento, qual seja, todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança. Essas funções são sempre discutidas por Vigotski (1995) em inter-relações, como os processos de atenção, memória, linguagem, vontade, os quais surgem a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais – ou seja, como funções interpessoais; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapessoais (VIGOTSKI, 1995).

Vigotski (1995) defende, assim, a tese teórica geral de que o desenvolvimento e a expressão das funções psicológicas concretas se constituem em “um processo dramático de conversão de suas formas naturais em culturais que se desenvolvem no processo de comunicação da criança com o adulto sobre a base da mediação, processo este que se dá graças à linguagem” (p. 244).

Para direcionar seu foco de análise às mudanças nas relações interfuncionais e para o surgimento dos novos sistemas psicológicos, Vigotski incorpora os princípios do materialismo dialético à sua metodologia. Seu interesse se volta ao estudo do pensamento verbal, dos conceitos, acrescentando ao estudo do desenvolvimento psicológico a motivação e o afeto. Persiste na ideia de que o estudo do desenvolvimento dos conceitos não pode se distanciar do significado da palavra – que veicula tanto o significado histórico de uma representação cultural específica, quanto entona as emoções com que é vivida em sua enunciação concreta, em seu direcionamento.

Como lembra Camargo (1999), em seus estudos realizados na década de 1990 sobre a teoria das emoções em Vigotski, “no processo de apropriação da cultura, os processos psicológicos se alteram”; com a internalização da linguagem, “as formas mais adaptadas de comunicação vão esculpindo as emoções, tornando-as encobertas e mediadas pela linguagem” (p. 17-18). A autora retoma uma discussão central do autor referente ao processo de mediação que se dá pelo significado da palavra, a fim de apontar o risco de se interpretar sua teoria pelo viés cognitivista, em que prevalece a dicotomia entre emoção e cognição, a qual justamente ele combatia. O pensamento é direcionado pela motivação, o que quer dizer que todo pensamento nasce de nossos desejos e necessidades, pelos nossos interesses e emoções que se mobilizam em direção ao outro. Cada pensamento traz, portanto, uma tendência afetivo-volitiva que permite entender o porquê do próprio pensamento em seu direcionamento a outrem. Nosso pensamento não tem equivalência direta com a palavra, mas com seu significado; portanto, com o pensamento oculto, com um subtexto. “O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que o motiva”, abrange “interesses e necessidade”, “afetos e emoções” (VIGOTSKI, 2001, p. 479). Camargo (1999) conclui que a imaginação e a fantasia estão para Vigotski a serviço da emoção; mesmo quando aparecem em forma de pensamento lógico, sua direção é dada pela emoção. Assim, podemos também concluir que a máxima “pensar logicamente é pensar sem emoção” constitui uma fantasia metafísica.

Elkonin avança nessa discussão afirmando em 1972 que, embora Vigotski tenha apontado nos anos de 1930 a necessidade de se ver o desenvolvimento intelectual e afetivo como unidade dialética, as esferas das necessidades afetivas e cognitivas têm sido consideradas independentes e como processos paralelos – o que se reflete, na teoria e na prática pedagógica, em uma dicotomia entre ensino de um lado (no sentido de instrução, da atividade escolar, da apropriação dos conteúdos produzidos historicamente na educação formal) e educação de outro lado

(no sentido de desenvolvimento mais amplo, de valores, que envolve outras instituições sociais: formação familiar, religiosa, etc.). Ao se perguntar sobre por que a criança avança, o autor afirma ser mais fácil aludir à maturação como explicação para o desenvolvimento tanto da esfera das necessidades afetivas e das motivações, identificado como o desenvolvimento da personalidade, quanto da esfera dos processos intelectuais (cognitivos), ambos organizados linearmente e de modo independente. A principal consequência disso, conclui, é a falta de explicação para o conjunto de necessidades e motivos para a atividade (ELKONIN, 1972).

Sendo a atividade profissional, conforme a definiu Elkonin ao teorizar sobre a periodização do desenvolvimento, a atividade principal desenvolvida nos contextos de formação universitária, as ações necessárias para que se produza mudanças no desenvolvimento devem estar relacionadas ao conjunto de necessidades e motivos que levam o universitário a planejar sua carreira e reafirmar sua escolha profissional, o que o levam à titulação. O domínio do conjunto de práticas necessárias à formação profissional do estudante requer o domínio dos conhecimentos científicos e das práticas especializadas de uma dada profissão, o que produz transformações nas funções psicológicas, na sua forma de conceber a profissão e a si mesmo como um profissional de uma dada área. O que nos faz pensar, então, que o estudante chega pronto à universidade, para apenas ter o domínio técnico específico de uma profissão?

Sua principal tese explicativa sobre o dualismo presente na psicologia é que nele subjaz uma abordagem naturalista, na qual o desenvolvimento é entendido em forma de dois conjuntos distintos de mecanismos adaptativos, dentro de dois sistemas mutuamente disjuntos: o sistema de "coisas infantis" e o sistema de "criança - outras pessoas" (ELKONIN, 1972). Afirma ser precisamente essa visão que deu origem à noção de duas linhas independentes de desenvolvimento. Esses, por sua vez, são a fonte de duas teorias: a teoria do intelecto e do desenvolvimento cognitivo de Piaget, e a teoria da esfera afetivo-volitiva e seu desenvolvimento como

exposto por Sigmund Freud e os neofreudianos. Ressalta as diferenças no conteúdo psicológico concreto de tais abordagens, porém aproxima-as em suas interpretações básicas sobre o desenvolvimento mental como o desenvolvimento de mecanismos adaptativos. Para Piaget, o intelecto é um mecanismo adaptativo e seu desenvolvimento é o desenvolvimento de formas de adaptação da criança ao "mundo das coisas". Já para Freud e os neofreudianos, são mecanismos de adaptação da criança ao "mundo das pessoas", como os mecanismos de substituição, censura, deslocamento, etc., que passam a operar como propulsores do desenvolvimento.

Embora tenham se passado mais de cinquenta anos da crítica de Elkonin, em alusão a Vigotski, podemos afirmar sobre sua atualidade e sua aplicação precisa para os modelos utilizados no Ensino Superior, quando se trata o processo de transição como um processo adaptativo. O ingresso ao Ensino Superior é assim entendido como processo natural – e naturalizante – de adaptação ao contexto das relações com as pessoas e com os conteúdos aprendidos. O estudante que chega ao Ensino Superior é supostamente uma pessoa já desenvolvida, uma vez que as teorias do desenvolvimento e suas explicações teleológicas já deram conta de explicar tanto sobre as estruturas da personalidade já formadas quanto sobre o desenvolvimento cognitivo já concluído. Ambos os processos são compreendidos de modo separado, em um ambiente em que a racionalidade se sobrepõe à qualquer manifestação de ordem subjetiva, a qual não possui relação com as atividades formativas concretas do estudante. Portanto, seus problemas emocionais, considerados pessoais e de ordem subjetiva, de ordem privada e não de ordem das práticas institucionais, devem ser tratados em contextos privados – como é o caso dos modelos de psicoterapia. Evolução e adaptação implicam, então, a aprendizagem e o domínio de habilidades técnicas que formam o estudante numa dada área profissional. As disrupções desse processo são entendidas como problemas no processo adaptativo, seja da ordem emocional ou do domínio cognitivo. Em qualquer um dos casos, o encaminhamento deve se direcionar à interpretação dada ao fenômeno,

qual seja, a falta de mecanismos adaptativos – seja de comportamento/socialização, ou de problema emocional/cognitivo.

Podemos então retomar nossa pergunta inicial afirmando que a Psicologia Histórico-Cultural segue as diretrizes de Vigotski que, ao possibilitar a compreensão dos processos psicológicos na ontogênese, assumiu um posicionamento teórico diferenciado em relação ao processo de desenvolvimento, compreendendo-o em sua realidade concreta, social e histórica. Concebe o desenvolvimento como processo dialético, caracterizado por transformações qualitativas que resultam da superação de impedimentos com os quais o estudante se depara na atividade concreta em que seu desenvolvimento é interpelado. Trata-se de um processo de reconstrução interna, um movimento que incorpora a evolução através de mudanças convulsivas e revolucionárias, cujo processo principal é a criação e o uso de signos, a mediação semiótica. Através da experiência interpsicológica, intersubjetiva, o estudante domina meios externos de pensar. O mesmo pode-se afirmar em relação ao universitário que, ao ingressar na universidade, passará por processos revolucionários de ordem subjetiva e objetiva, em um processo de transformação constante que o levará a assumir um novo papel na sociedade, que irá defini-lo em sua identidade profissional.

A linguagem, segundo Vigotski (2001), também produzida social e historicamente, é o instrumento fundamental nesse processo de constituição da identidade, o qual irá mobilizar processos subjetivos. O acesso aos conhecimentos e as práticas de uma profissão irá mobilizar novos modos de existência do jovem, não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas. Esse processo tem nos signos, entendidos como instrumentos de natureza social, os meios de contato do homem com o mundo exterior, com as outras pessoas, condição das relações intersubjetivas, bem como do homem consigo mesmo e com a própria consciência. O processo de formação da consciência histórica e culturalmente situada, nas palavras do autor, necessariamente pressupõe o domínio dos conhecimentos e das

relações sociais, a existência do outro, a intersubjetividade (VIGOTSKI, 2001).

O conhecimento histórico produzido pela psicologia promove, assim, formas de interpretação da subjetividade que conduzem práticas pedagógicas que mantêm apartadas a experiência subjetiva da realidade objetiva. Pressupõe também o desenvolvimento como processo adaptativo a uma instituição social como a universidade. Nesse processo o papel ativo do estudante, para que haja transformação e desenvolvimento tanto no plano histórico-cultural quanto no plano ontogenético, o que produz a subjetividade, é desprezado.

Entender o sofrimento produzido fora das práticas formativas é talvez a face mais perversa de uma psicologia que se propõe a tratar o sofrimento humano. Entender o sofrimento apartado do mundo concreto, apenas no chamado mundo subjetivo, pode explicar a alta incidência do encaminhamento ao tratamento clínico como alternativa prevalente e conveniente, para a desresponsabilização da própria instituição de ensino. Mais que isso, pode explicar também a interpretação que o estudante dá ao seu próprio sofrimento.

Em síntese, podemos avançar então em relação à prática psicológica afirmando a necessidade de uma concepção de desenvolvimento que supere os dualismos clássicos construídos pela psicologia, que tem gerado um verdadeiro divórcio entre os processos de desenvolvimento cognitivo (que trata das possibilidades de aprendizagem) e a personalidade (que trata das emoções, motivações e afetos). As concepções teóricas que reiteram esse modelo tem como consequência a forma descontextualizada, a-histórica e impessoal com que a formação profissional tem sido tratada, o que faz com que o estudante atribua a si a responsabilidade por sua adaptação – ou não – à cultura universitária. Ele passa a sofrer por sentir que não faz parte dessa cultura, de seus códigos, de suas linguagens e de seus métodos de pensamento e de julgamento. Esse sofrimento, contudo, é atribuído à falta de adaptação, falta de conhecimentos prévios ou mesmo de prováveis distúrbios que possam ameaçar-lhe a sanidade. E é aí que os

estudantes se perguntam, então, sobre o que há de errado com eles e buscam o atendimento psicológico para *se tratar*.

Se o compromisso do Ensino Superior é com a formação profissional, não basta promover o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas dos estudantes; é preciso que se tenha o compromisso para além de transmitir informações. Uma formação consciente e reflexiva é o que se deve ter em pauta, pois as práticas de uma instituição têm consequências diretas sobre os modos de existência dos estudantes – não apenas por operar na transmissão da informação, mas por produzir tais modos de existência, ou seja, por produzir subjetividades. Desse modo, possibilita-se a reflexão e a consciência do processo formativo em que se está envolvido. Eis um dos pressupostos do trabalho do plantão de acolhimento.

Vigotski (2000) postula que o plano individual de desenvolvimento não constitui uma mera transposição do social, mas implica o movimento de apropriação que envolve a atividade da pessoa, o que significa que ela modifica o social, de forma que o social modificado representa a possibilidade do novo, da criação e da autoconstrução. Ele propõe, assim, uma concepção dialética do desenvolvimento humano que se contrasta às concepções naturalistas amplamente difundidas nos meios psicológicos de sua época.

As pesquisas sobre as origens da linguagem e do pensamento levam Vigotski (2001) a uma preocupação quanto ao seu uso efetivo nas relações sociais, o que o faz investigar suas múltiplas e distintas funções. A comunicação, primeira e principal função da linguagem na ontogênese, está presente desde o início; a seguir, desenvolve-se a função instrumental, cuja manifestação é a fala egocêntrica, presente com bastante intensidade na criança pré-escolar e posteriormente nos seus estudos sobre a formação de conceitos.

Todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável; na verdade, é a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos esse signo é a palavra que, em princípio, tem o papel de meio na formação de um conceito; posteriormente, torna-se o seu símbolo (VIGOTSKI, 2001).

A passagem de uma ordem natural para uma ordem cultural implica o domínio das produções humanas. Sendo a universidade também uma produção humana, bem como suas práticas, sua construção histórica nos permite entender seu papel na sociedade; ou seja, para que ela forma? Quem e para quem? Entender o modo de relações que nela se estabelecem, bem como o tipo de aluno que visa formar, pode esclarecer seu papel histórico. Segundo Chauí (2003), a finalidade da universidade tem se modificado na medida em que passa a assumir o papel de formar para o mercado de trabalho, o que a leva a uma gestão que se aproxima a uma organização comprometida com a lógica de mercado, diferente da universidade como instituição social, que forma cidadãos críticos.

Ao refletir sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski aponta para a relevância das relações intersubjetivas e das ações coletivas como espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, o qual está condicionado às experiências e as práticas sociais, ao nível intersubjetivo. O domínio de uma área profissional específica, com conhecimentos, práticas e valores historicamente produzidos, só é possível na relação com o outro, ou seja, com os professores e com outros estudantes, o que leva o jovem a agir de uma forma e com um alcance tal, que não poderia fazê-lo de maneira individual. Para solucionar problemas enfrentados em seu cotidiano, o estudante está sempre sob a orientação ou em colaboração com pares e professores (VIGOSTKI, 2010). Destaca-se aqui a relevância das relações que se estabelecem nos contextos de aprendizagem e que, no Ensino Superior, nem sempre se constituem em relações de colaboração, de apoio ou de acolhimento. Ao se adequar a uma

lógica de mercado, de trabalho intensificado, de valores de competição, em que prevalece o “individualismo e o produtivismo”, as práticas formativas traduzem em seus textos e subtextos os modos de subjetivação que preconizam (MAGNIM; PAN, 2015).

Nesse processo, vale analisar como tem sido concebido o ensino. Nesse campo, Vigotski também tece críticas às teorias que se assentavam nas bases do desenvolvimento, partindo do princípio de que apenas o desenvolvimento já atingido poderia promover – e a partir do qual deveria ser planejada – a aprendizagem. Ao contestar esse princípio, ele lança uma luz sobre o desenvolvimento em sua prospecção; ou seja, é aquilo que uma criança faz com ajuda de outra pessoa que irá diferenciá-la de outra. Dessa forma, entende que o desenvolvimento das funções psicológicas da criança é considerado especificamente humano porque essas funções são formadas na história do desenvolvimento do gênero humano, em um processo absolutamente único (VIGOTSKI, 2010).

Destaca-se aqui a importância dada ao processo de aprendizagem formal como aquele que exige que o conhecimento passe por um processo de domínio histórico. Ao mesmo tempo, se o conhecimento a ser aprendido pressupõe mudanças estruturais no desenvolvimento psicológico, não é possível supor que as aprendizagens anteriores (adquiridas em outros níveis de ensino) assegurem as generalizações supostas da aprendizagem ou constituam-se pré-requisitos para o domínio de uma prática profissional. Como exemplo, Vigotski (1995) afirma que o problema da linguagem escrita está muito pouco compreendido como um sistema de símbolos e signos, cujo domínio significa uma mudança crítica em todo o desenvolvimento humano.

Para avançar em nossas reflexões, podemos afirmar que o domínio da linguagem de uma dada esfera profissional não se dá naturalmente, mas através do domínio da leitura e da escrita de textos especializados. Ela se modifica na história, mas também nas práticas formativas especializadas, e é modificada nas diferentes áreas e até mesmo nas diferentes abordagens teóricas. A linguagem de um cirurgião é diferente

da linguagem de um médico de família; do mesmo modo, a linguagem de um psicanalista é diferente da linguagem de um analista do comportamento. Pressupor que o aluno que fala língua portuguesa e que domina sua escrita seja capaz de compreender as linguagens de uma esfera profissional é um equívoco.

O estudante não apenas se adapta no sentido anteriormente discutido, mas o processo de formação produz mudanças estruturais em seu desenvolvimento, o que requer pensar que as revoluções e catástrofes são avanços e retrocessos previstos em todo processo de desenvolvimento em uma concepção dialética. A escolha profissional do jovem entra em processo dramático de ebulição quando se depara com as práticas concretas de formação profissional. Sinalizam processos de mudança, de transformação. Não necessariamente representa patologia, mas, a depender das mediações oferecidas, assim poderão ser interpretadas. Quando estudantes mais experientes no curso produzem formas de apoio e acolhimento, auxiliam o estudante ingressante a compreender a instituição e as ações que parecem sem sentido ou sem relação com a atividade profissional escolhida e idealizada por ele. Este é o cerne de um modelo de acolhimento, idealizado em forma de tutoria por pares.

Como esses pressupostos podem direcionar, então, a construção de uma prática de acolhimento por pares em forma de Plantão Institucional?

Na perspectiva adotada no Plantão, a subjetividade é uma das categorias principais a ser analisada. Nós a definimos a partir dos pressupostos acima delineados; ou seja, a subjetividade é entendida como processo indissociável da intersubjetividade, situada no conjunto de relações históricas e sociais. Para Vigotski, a consciência é uma função psicológica de origem social, em que os signos possuem papel imprescindível em sua formação. Segundo Molon (2003), a subjetividade é a dimensão humana fundamental nos estudos do autor, para quem os

elementos da consciência e da vontade constituem o ser humano como único capaz de constituir seus significados e sua cultura. As pesquisas de Vigotski procuram lançar luz sobre o fundamento geral da origem de todas as formas humanas de conduta, destacando uma linha comum do desenvolvimento psicológico que relaciona de forma específica as transformações internas de algumas funções como a memória, a atenção, o pensamento abstrato, a formação de conceitos, a partir do domínio de meios externos como a linguagem e a escrita, processo este mobilizado pela vontade (VIGOTSKI, 1995).

A partir da abordagem histórico-cultural, criamos o Plantão de Acolhimento por pares em um modelo tutorial, com o objetivo de promover boas condições de trabalho acadêmico, além de enfrentar as condições concretas de produção do sofrimento humano, o que requer ações pensadas coletiva e institucionalmente. O choque ao ingressar na universidade é vivido e sentido como a experiência de se falar uma outra língua, de entrar em um novo mundo, para o qual o estudante relata não se sentir preparado.

Assim, a entrevista de acolhimento é entendida como espaço contingente, a promover o desenvolvimento do estudante. Os sentidos e referências do “eu”, lugar de posicionamento objetivo, entonado subjetivamente, se definem por meio dos sentidos da experiência com o outro, na medida em que este completa a sua intenção. O processo, assim, deve contribuir para a emergência de significados e de símbolos que possam conferir os respectivos entendimentos nas experiências concretas de formação profissional. A relação dialógica entre os estudantes no processo de acolhimento está centrada no intercuro das emoções e seus significados, através da análise psicológica e do desdobramento dos elementos constituintes da relação psíquica. Procurar produzir novos sentidos à experiência acadêmica no aqui e agora, no contato com o estudante, é um dos objetivos da prática empreendida. Consciência, reflexão, ressignificação, orientação, são algumas premissas do processo. As práticas objetivas de formação desenhadas no currículo oficial passam

a ser exploradas na relação dialógica durante o acolhimento em seus efeitos subjetivos; é, portanto, a configuração de sentidos que está nos textos e subtextos vivos que marcam os valores da instituição e produzem esses efeitos subjetivos. Esse é o entendimento que direciona a prática. As motivações e emoções do estudante são analisadas em sua relação dialeticamente constitutiva com as práticas formativas e com a apropriação/domínio dos conhecimentos de uma dada profissão – é um processo de formação e transformação intenso que mobiliza a vida psíquica em sua totalidade.

Dentre os principais pontos levantados pelo projeto, muitos constituem-se em importantes indicadores de sofrimento e adoecimento, decorrentes da naturalização das dificuldades que são significadas como pessoais e individuais; as práticas formativas preconizam a dimensão técnica e instrumental em detrimento da formação humana.

Os estudantes mencionam que o “fazer acadêmico tem uma pesada exigência de produção”, ou seja, a lógica da produtividade é um aspecto norteador das práticas na universidade. Uma estudante afirma que “gostava de ler poesia” antes de entrar na universidade, mas tem sua relação modificada com o prazer da leitura, pois “com o passar do tempo ela perdeu a vontade. Com a falta de tempo, também perdeu a criatividade”. A relação pragmática com as práticas formativas na universidade, somada ao sentimento de não pertencimento aos processos de produção de conhecimento da comunidade científica, respondem às demandas de avaliação por resultados, por índices de produtividade mediante a capacidade de entrega de inúmeras tarefas. Essas demandas estão presentes na configuração da universidade contemporânea, que a define como formadora de competências para o mercado de trabalho, em detrimento de possibilitar aos estudantes o pensamento consciente e reflexivo (PAN; LITENSK, 2018).

Além disso, os discursos de produtividade e de eficiência possibilitam que a leitura e a escrita, atividades predominantes na formação universitária, adquiram uma dimensão técnica e reprodutivista, em

detrimento da dimensão criativa e reflexiva, já que essas práticas são reduzidas à técnica da escrita científica, realizadas muitas vezes com a finalidade de produzir tarefas e trabalhos, relatórios, etc. intensivamente/insanamente. A quantidade de trabalhos e textos para leitura indica uma maior preocupação com resultados quantitativos, em detrimento de sua qualidade. Os efeitos produzidos por esse tipo de prática podem ser uma atividade sem consciência e desprovida de sentido, o que faz da escrita um instrumento de dominação e alienação (PAN, LITENSK, 2018). A consciência das ações empreendidas na formação é o que promove a motivação e seu direcionamento – como a reflexão sobre um texto lido e suas relações com a futura profissão –, pois a ação mediada pode produzir consciência na medida em que se faz perguntar sobre o sentido da atividade.

A avaliação da prática de Plantão possibilitou uma reflexão sobre a formação dos estagiários. Uma estudante relata um acolhimento realizado com uma aluna ingressante no curso de Psicologia que se mostrava totalmente desinformada, sem entender muita coisa da universidade. Após orientá-la sobre as práticas, o funcionamento de núcleos de pesquisa e laboratórios, os projetos de pesquisa e extensão, tipos de apoio (desde atendimento à saúde, estudo, bibliotecas, lazer, outros), a estagiária avalia que a estudante se sentiu bem melhor (PAN; ZONTA, 2017).

Ao avaliar a metodologia, uma estagiária afirma que a possibilidade de se colocar no mesmo lugar do estudante que procura apoio, por exemplo, quando ele relata suas dúvidas, inseguranças e medos, a remete à sua própria experiência no início do curso, quando também se sentia perdida e sem orientação. Estar nesse papel, no plantão de acolhimento, possibilita uma resposta direta e muito próxima da experiência concreta vivida por ambos, em uma instituição concreta. Destaca-se aqui a dimensão pedagógica da prática, bem como os valores de apoio que ela desperta nos estudantes envolvidos. Ela quebra muitos mitos desenvolvidos nos estudantes sobre o que deve ou não deve falar, quando está diante de um “paciente” (PAN; ZONTA, 2017). A estagiária recorre a

suas memórias e passa a orientar o outro com valores colaborativos, o que se espera de um verdadeiro modelo de apoio em uma instituição que se propõe inclusiva, mas que produz práticas contraditórias e muitas vezes contrárias à inclusão. O contrário pode ser observado quando o estudante supervaloriza a dimensão emocional, recortando-a do cotidiano acadêmico e interpretando-a como sendo pessoal, subjetiva. Esse modo de entender-se/interpretar-se, de atribuir sentido ao seu eu e às emoções, é próprio de um modo de compreender a subjetividade como prisioneira da individualidade e desconectada das práticas pedagógicas concretas.

A perspectiva adotada na proposta de trabalho possibilitou a produção de um espaço de compartilhamento entre o estudante mais experiente e o estudante que busca ajuda em situação de urgência, no qual este teve a possibilidade de narrar suas experiências, ser ouvido e reconhecido, receber informação e ser orientado por alguém interessado e envolvido em uma relação de apoio – que nem sempre está desenhada nas políticas tutoriais de uma universidade.

Desde as necessidades trazidas pelos estudantes, que com frequência não (se) reconheciam em seu projeto de busca, os estagiários precisaram desenvolver um olhar para além da orientação clínica, buscando sua articulação com o contexto institucional mais amplo. Nesse momento, o conhecimento que vinha sendo construído pelo grupo de estagiários sobre as atividades desenvolvidas, aliado ao exercício da própria prática do Plantão, se fez recurso para pluralizar sentidos no diálogo interior, para recuperar suas memórias e sensibilidade e para possibilitar seu posicionamento diante da demanda dos estudantes, tal como podemos ouvir em seus depoimentos. Eles relatam que as pessoas trazem problemas de relacionamento, financeiros e de outras ordens, mas dificilmente falam sobre as questões acadêmicas, apenas se lhes é perguntado; “mas eu tenho certeza de que se eu não perguntasse isso, as pessoas ficariam falando só de questões pessoais” (PAN; ZONTA, 2017, p. 47).

Cabia ao estagiário promover um espaço para que as intituladas “questões pessoais” se desdobrassem para revelar suas faces institucionais, ganhando forma nas relações que se estabelecem no contexto universitário. Nos discursos dos estudantes faz-se ouvir a possibilidade de abertura ao leque de perguntas (o dialogismo interno se fazendo operar em sua polifonia), bem como o redirecionamento das questões significadas como pessoais para o cotidiano das relações na universidade.

Quanto à condução da entrevista, os estagiários afirmam que se sentam junto ao aluno, orientando-o, sem precisar apenas ouvir e dar um encaminhamento. Eles identificam as diferenças das práticas e de seus fundamentos, afirmando que, se o estudante quer clínica, ele pode fazer uma triagem com uma psicóloga, mas também pode levar suas questões para o Plantão e ter outros tipos de orientação (PAN; ZONTA, 2017).

As experiências de estágio a partir da criação de um espaço de acolhimento possibilitaram uma “escuta responsiva ativa” às demandas dos estudantes, condição para a participação em uma “relação dialógica”, a fim de reconhecer e legitimar os seus discursos sobre a universidade e sobre os modos como se configuram suas relações com ela. Alguns pontos se destacam na avaliação dessa relação:

- Ajudar os estudantes a enfrentar problemas concretos no cotidiano da universidade;
- Tomar consciência deste cotidiano e das formas desarticuladas – *insanas* – que o trabalho acadêmico produz, promovendo a produção de novos sentidos em relação aos professores, aos colegas e a instituição como um todo; mas, principalmente, consigo mesmo, na perspectiva de avaliar sua escolha profissional;
- Entender a universidade no contexto geral do país, suas exigências de produção, e do fazer alienante imposto pelo produtivismo;
- Contribuir com a formação consciente do Psicólogo.

As condições concretas de vida do estudante na universidade, a consciência das relações mediadas por valores contraditórios, levam o

estudante a não produzir sentidos novos às tarefas que realizam. Ou seja, as condições mediadoras promovidas pelas práticas de ensino-aprendizagem, para além de fazer mecanicamente, o levam a aprender a fazer insanamente – insanidade esta que, no contexto de formação profissional, não se produz de outra forma, senão pela própria prática formativa. Tais práticas carregam em seu horizonte de formação os sentidos da insanidade como produzidos fora da própria prática. Um alibi e tanto para a pedagogia universitária!

O Plantão possibilitou ao estudante o domínio de uma prática psicológica construída sobre outras bases teóricas. Para isso, foi importante outra concepção de subjetividade, não atrelada aos princípios metafísicos ou naturalistas. Quanto à aprendizagem, os estudantes puderam estudar a história das práticas psicológicas de forma crítica e através da *praxis*, puderam chegar a uma formação mais consciente em relação seu papel como psicólogo na sociedade. Puderam refletir sobre as chamadas “queixas”, trazidas pelos estudantes como sendo produzidas a partir de uma reflexão que não privilegie apenas a subjetividade como instância interior, ou de propriedade de um sujeito *a priori*, que se forma independente das instituições sociais, da vida concreta. Assim a queixa podia ser ressignificada, e o que era interpretado como problema individual, pessoal e íntimo, passou a ser refletido sobre outras bases teóricas. Desse modo, a subjetividade é compreendida como histórica (cultural) e social, conforme os pressupostos delineados por Vigotski, e seu significado é atribuído pelas relações mediadas nas práticas concretas produzidas no interior da universidade.

Referências

- CAMARGO, D. de. Emoção, primeira forma de comunicação. **Interação**, Curitiba, v. 3, p. 9-20, 1999.
- CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 5-15, 2003.

ELKONIN, D. Toward the Problem of Stages in the Mental Development of Children. **Psicologia Soviética**, v. 10, n. 3, p. 225-251, 1972.

JACQUES, M.; PAN, M. A. G. S. Rodas de conversa produzindo sentidos entre universitários. **Psicologia Argumento**, 2018, no prelo.

MAGNIN, L.; PAN, M. As políticas de educação continuada por competências: um estudo das configurações subjetivas do trabalhador público brasileiro. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 18, n. 2, p.153-167, 2015. Doi: 10.11606/issn.1981-0490.v18n2p153-167.

MOLON, S. **Subjetividade e a constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAN, M. A. G. S. **Intervenção da Psicologia nas políticas de permanência da universidade**. Curitiba: UFPR. 2013. (DEPSI-UFPR – Projeto de Extensão, Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR – 807/13). Projeto concluído.

PAN, M. A. G. S. Letramento e a produção subjetiva da anormalidade. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vygotski e a Inclusão: contribuições ao contexto educacional**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 159-180.

PAN, M. A. G. S.; BEVILACQUA, C.; BRANCO, P. I.; MOREIRA, J.; LITENSKI, A; RHODES, C., TOVAR, A.; ZONTA, G. Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil. In: SEMINARIO IBEROAMERICANO: as transições estudantis, um desafio para as universidades, 1., 2013, Itajaí. **Anais...** Itajaí: UNIVALE, 2013.

PAN, M. A. G. S.; LITENSKI, A. C. de L. Letramentos e identidade profissional: reflexões sobre leitura, escrita e subjetividade na universidade. **Psicol. Esc. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 527-534, 2018. Doi: 10.1590/2175-35392018032403

PAN M. A. G. S.; ZONTA, G. A. Acolhimento por pares como prática de formação de psicólogos: plantão institucional e rodas de conversa. In: PAN, M. A. G. S.; VAVORE, L. FERRARINI, N. L. (Orgs). **Psicologia e educação superior: formação e(m) prática**. Curitiba: Juruá, 2017. p. 35-54.

PAN, M. A. G. S.; ZONTA, G. A.; TOVAR, A. Plantão psicológico: relato de experiência de uma intervenção psicológica na UFPR. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 555-562, 2015. Doi: 10.4025/psicoestud.v20i4.27594

PAN, M. A. G. S.; ZUGMAN, M.J. Psicologia e políticas inclusivas na Educação: contribuições de uma leitura bakhtiniana. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 135-154, 2015.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. Doi: 10.1590/S0101-73302000000200003

SOMER, P.; MOROSINI, M.; PAN, M.; COFER, J. Brazil's radical approach to expanding access for underrepresented college students. In: MEYER, H. D.; ST. JOHN, E.; CHANKSELIANI, M.; URIBE, L. (Eds.). **Fairness in access to higher education in a global perspective**. Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 203-221.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Tradução de: KUPER, L. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VIGOSTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11 ed. Tradução: VILLALOBOS, M. da P. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

Perspectiva vigotskiana e coensino no ensino superior

Ana Carolina Lopes Venâncio

Denise de Camargo

Mariana Saad Weinhardt Costa

Itamara Peters

Introdução

A aprendizagem colaborativa e o ensino colaborativo têm se revelado, na prática educacional cotidiana, como métodos que configuram maiores chances de sucesso na empreitada pela inclusão escolar, no âmbito das diferentes modalidades educacionais. Todavia, no cenário brasileiro, práticas colaborativas ainda carecem de discussões e maior aprofundamento, em todos os contextos educativos. Especificamente no que se refere ao Ensino Superior, pelo perfil dos estudantes atendidos, essas discussões necessitam de maior ênfase e pesquisas. Isso porque se pressupõe que estudantes adultos teriam domínio de repertórios, idealmente construídos ao longo de sua trajetória escolar, que deteriam potencial para suprir defasagens e quaisquer dificuldades de aprendizagem e/ou emocionais com as quais se deparem. A situação é agravada pela idealização do alunado que permeia e estrutura os ambientes de ensino desde a Educação Infantil, cerceando tanto os discentes quanto os docentes, oprimindo aqueles que fogem ao padrão estabelecido.

Assim, o viés colaborativo é ressaltado neste capítulo, sob a compreensão de que a mediação pedagógica é fundamental e deve ser constantemente incrementada e aprimorada para atender à diversidade. Toma-se, como parâmetro de análise no que diz respeito à diversidade, não somente questões relativas à deficiência, hoje significadas como bandeira da inclusão educacional, mas também – e necessariamente – questões linguísticas, étnicas, de classe e culturais, entre outras, que configuram necessidades específicas a ser supridas pelo corpo docente.

Compreendemos que a visão de adaptação do/a estudante aos ambientes de ensino é histórica e se baseia na sustentação de um ideário onde a perspectiva individualista e meritocrática é celebrada; defendemos, contudo, a superação dessa visão que consideramos simplista e cerceadora. Entendemos que a colaboração, entre docentes e entre pares, coloca-se como estratégia alinhada ao objetivo de agregar forças para delinear novos caminhos para aprender e ensinar.

Na discussão sobre a importância da colaboração enquanto dimensão essencial ao ensinar e ao aprender, adotamos Vigotski (1997, 2001) como autor referência, visto que esse estudioso destaca em suas obras a relevância da coletividade e da interação/relações e participação humana no mundo como fatores geradores de aprendizagem e desenvolvimento.

O autor destacou o fato de que o mundo social e cultural, situado historicamente, se configura como ambiente privilegiado de aprendizagem, destacando a mediação qualificada como artefato essencial no processo de trocas entre sujeitos, com as relações estabelecidas sendo geradoras e estimuladoras para a construção e a constante reelaboração de saberes e práticas.

Vigotski (1997) entendia a pedagogia como ciência com campo próprio; defendeu o pressuposto de que a educação é atividade intencional, mediada qualitativamente e de acordo com objetivos definidos, sendo uma prática significada social e culturalmente. Configura-se, assim, como atividade de difusão de conhecimentos na qual, por meio do ensino e da aprendizagem, o desenvolvimento é potencializado.

O ensino colaborativo e as premissas de Vigotski: considerações possíveis

Para Vigotski (1997, 2001), a aprendizagem e o desenvolvimento humanos ocorrem de um plano externo para o interno. Nesse processo, evidenciou a importância da história e valorizou as dimensões sociais e culturais de constituição humana, processo não linear e dinâmico que ocorre por toda a vida. Afirmou que “a natureza social-cultural das funções mentais superiores [...] são relações sociais internalizadas” (SIRGADO, 2000, p. 45). Na discussão acerca das dimensões histórica, social e cultural, “a questão da história, tal como aparece em Vigotski, permite definir os contornos semânticos do social e do cultural” sendo esta “uma questão-chave no debate da relação entre natureza e cultura” (SIRGADO, 2000, p. 48).

O autor evidenciou, assim, a relevância do social e do cultural nos processos de internalização que geram aprendizagem e desenvolvimento na transição das funções naturais ou elementares para as funções superiores, considerando a capacidade humana de transformar a natureza e a si próprio através da atividade (trabalho), capacidade que o ser humano possui e que o diferencia de outras espécies. Essa premissa ficou ainda mais evidente em seus estudos de defectologia, nos quais Vigotski (1997) sustentou o posicionamento de que questões genéticas ou biológicas, por si só, não determinam desenvolvimento, pois estão secundarizadas pela possibilidade de participação humana no mundo. Dito de forma diferente, argumentou que a deficiência ou qualquer outro atributo que se traduza em desvantagem aos sujeitos não tem o poder de coibir, de forma isolada, nem o ensino e tampouco a aprendizagem – e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Tal posicionamento sustenta-se sob uma perspectiva ontológica, ou seja, baseia-se na crença de que são as relações entre sujeito e sociedade que configuram modos de ser, sentir, pensar e agir concordes com os modelos sociais e a cultura em circulação, que podem ser mais ou menos

favoráveis a uma visão inclusiva. Compreende-se, assim, que a mediação ocorre entre pessoas, com o ensino e a aprendizagem se definindo como um encontro entre sujeitos que compartilham, constroem e reelaboram significados.

O processo de ensino-aprendizagem promove, então, a apropriação da cultura e o desenvolvimento humano, de forma eminentemente social. Trata-se de um processo não linear, dialético e que carrega consigo contradições. Apesar de as relações sociais serem “determinadas pelo modo de produção que caracteriza uma determinada formação social” (SIGARDO, 2000, p. 63), não se adota, na análise das atividades humanas, um “determinismo mecanicista”, pois, “uma vez que os modos de produção não são dados pela natureza, mas determinados pelos homens (por aqueles que detêm o poder na sociedade) em função de interesses específicos”, as relações sociais não são naturais e nem ideologicamente neutras (SIGARDO, 2000, p. 63). Dessa forma, a história é balizada pelo social e pelo cultural, pois:

A história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura. Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da sua superação. [...] Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (SIGARDO, 2000, p. 51).

De acordo com esse posicionamento teórico e prático, Vigotski (1997) compreendia “que o desenvolvimento segue não no sentido da socialização, mas no da conversão das relações sociais em funções mentais” (apud SIGARDO, 2000, p. 53). Dessa forma, no estudo sobre a educação, defende a necessidade de diferenciação pedagógica de acordo com características singulares, personalizando maneiras de ensinar, tendo em vista as múltiplas formas de aprender.

Vigotski salientou que os planos de trabalho educacionais deveriam se basear em conhecimentos prévios e graduar complexidades, partindo de áreas de interesse dos/as estudantes, atiçando sua curiosidade e criatividade e instigando sua imaginação por meio da problematização da vida cotidiana e da conseqüente contextualização do ensino. Sugeriu, para tanto, a utilização da Arte, das brincadeiras e jogos no despertar para a construção dos conceitos. Definiu a pedagogia como ciência própria, área que detém conhecimentos e repertório próprio para exercer sua expertise de maneira singularizada, apoiando os estudantes de acordo com necessidades, potencialidades e desejos detectados na comunidade formada em cada sala de aula – considera, dessa forma, que cada ambiente de ensino congrega um universo particular onde relações mais ou menos afetivas, mais ou menos inclusivas são desenvolvidas, impactando tanto o ensino quanto a aprendizagem. Argumentou, ainda, que a sala de aula se constitui em ambiente que deve ser organizado e mediado de maneira a enfatizar a colaboração, desde a organização das carteiras até a escolha e partilha de recursos entre pares, favorecendo um processo contínuo de apoio mútuo onde todos e cada um exerce função de aprendiz e ensinante, de forma paralela, não linear.

O autor entendia que ao buscar, experimentar e compartilhar caminhos diversificados na procura por respostas às atividades propostas, quem o faz aprimora sua percepção da situação vivenciada e pode melhorar estratégias em uso (metacognição). Nesse sentido, na mediação, ressaltou a essencialidade da linguagem, destacando a comunicação entre pessoas como artefato mediacional de suma importância para promover a troca e confronto de ideias, para aprimorar saberes e práticas em circulação.

Ainda no campo da defectologia, Vigotski reiterou que o significado social atribuído ao que se considera como “defeito”, ou seja, a representação social e cultural de dificuldades (reais ou presumidas), é que se traduz em obstáculo ao aprender e ensinar. Nessa perspectiva, quando o professor fixa seu planejamento e ação naquilo que o sujeito ainda não é capaz de realizar (com ou sem ajuda), deixa de lado a possibilidade de

perceber potenciais e interesses que poderiam ser utilizados como elementos estimulantes para gerar maior motivação por ensinar e aprender e, portanto, decorrer em ganhos significativos para a docência e discência, promovendo desenvolvimento – ou seja, a ênfase na dificuldade se traduz em limitações para o aprendiz e para o ensinante. Essa consideração merece destaque na presente reflexão, pois entendemos que não é somente a deficiência que possui significado negativo no campo educacional e pode limitar a prática docente e discente. Assumimos que questões étnicas, linguísticas, de ordem social e cultural (dentre tantas outras) também se traduzem em fatores que dificultam o ensino e aprendizagem, demandando diversificação dos métodos, recursos e mediações utilizadas, com a perspectiva colaborativa sendo uma estratégia privilegiada para promover este ideal.

Ao enfatizar a dimensão social, Vigotski expôs o fato de que é na interação do sujeito com seu ambiente e com seus pares que o mesmo aprende e se desenvolve, com a mediação sendo essencial para oportunizar e potencializar trocas entre pessoas. Ainda que reafirme a importância da mediação qualificada enquanto função exercida primordialmente pelo professor, realça o papel exercido pelos estudantes no ambiente educativo, pois considera que são eles que balizam o olhar do professor sobre pontos fortes e fracos de sua ação cotidiana. Nesse prisma, os/as estudantes são considerados parceiros ativos na produção do ensino e no processo constante de construção e reelaboração de conhecimentos e práticas em circulação naquela comunidade específica, situada espaciotemporalmente. O professor mapeia interesses, habilidades e dificuldades que devem ser contempladas durante as aulas, contextualiza o ensino e compõe planos de ensino, que devem configurar sentido para quem ensina e quem aprende.

Para que as relações produzidas e as mediações em circulação se adequem às necessidades daqueles que interagem em um ambiente educacional específico, atingindo objetivos previamente formulados e considerados importantes pelo grupo, faz-se importante conhecer e potencializar os recursos à disposição, assim como promover a

contextualização do ensino, compondo sentidos tanto para quem ensina quanto para quem aprende. No que tange aos recursos grupais, consideramos a colaboração - entre quem aprende e entre aqueles que ensinam - como estratégia potencializadora que repercute na qualidade daquilo que é realizado no e pelo grupo (tanto de professores quanto de estudantes).

O auxílio mútuo é pressuposto importante no estabelecimento das relações educativas respeitosas e inclusivas, considerando-se que cada um detém possibilidade de auxiliar o coletivo na resolução de tarefas comuns. Na interação entre estudantes ocorrem trocas muito importantes; nesse processo, os temas e conteúdos são explicados e discutidos sob a perspectiva do aprendiz, que ao auxiliar um colega torna-se também um mediador/ensinante. Da mesma forma, ao discutir problemáticas referentes ao ensinar, os professores compartilham angústias, dificuldades e êxitos, fortalecendo, na interação entre pares, através da troca de experiências, laços afetivos enquanto grupo, com o apoio mútuo estabelecido auxiliando a motivar diante das dificuldades e também compondo repertórios cada vez mais ricos.

As vivências balizam, dessa forma, a ação de discentes e docentes, direcionam olhares e sustentam desejos e motivações, que influenciam práticas e repertórios em uso. Nesse contexto, considera-se a emoção como fator eliciador da aprendizagem e do ensino, dimensão que influencia tanto o sucesso quanto o fracasso escolar. Reitera-se que em geral o fracasso escolar tem sido atribuído a sujeitos individuais, marcando negativamente tanto discentes quanto docentes. O sucesso escolar, por outro lado, segue atribuído ao mérito (ainda de forma individualista) não considerando as condições estruturantes da produção do ensino brasileiro (seja em qual modalidade esteja sob análise).

Vigotski (1997) denunciou seu repúdio ao fenômeno do fracasso escolar, considerando-o não como insucesso de um sujeito isolado (estudante ou professor), mas como fracasso dos sistemas de ensino e da sociedade como um todo, isto por conta de considerar o fato de que se o

contexto não fornece os recursos e mediações adequadas não haverá aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento será afetado. Defendeu a premissa de que todos detêm potencial para aprender e se desenvolver, sem exceções. Pode, portanto, em nossa concepção, ser um autor precursor do movimento inclusivo, pela defesa de uma educação com arcabouço próprio, pela crença nos sujeitos e em suas possibilidades e pela negação da vertente médico-psicológica que em seu parecer cerceava a prática de estudantes e professores, coibindo suas ações e potencial criativo.

Ao expor a emoção como fator eliciador da docência e da discência, destacou que a cisão entre cognição e afeto deveria ser vencida, ultrapassada. Presentemente consideramos que a emoção configura-se como dimensão que pode sustentar ou coibir práticas. Tal compreensão está atrelada ao entendimento da sala de aula como comunidade que possui um clima emocional específico. Portanto, nas escolas, os ambientes e vivências têm papel determinante, pois criam um cenário para o ensino e aprendizagem que pode ser mais ou menos favorável à colaboração e, conseqüentemente, a inclusão, tendo em vista realidades contextuais únicas.

A unicidade entre cognição e afeto foi ponto de destaque na obra de Vigotski (1997). O autor expôs que o principal desafio para a educação especial (e, em nosso entender, para a educação em geral) referia-se ao fortalecimento dos vínculos afetivos: entre professor e estudantes, do estudante com a aprendizagem, de docentes e discentes com o espaço escolar onde, conjuntamente, aprendem, ensinam, se redescobrem e aprimoram. Ou seja, referia-se à motivação do/a estudante pelo aprender e do professor pelo ensinar.

Esses vínculos se fortalecem, em nosso parecer, a partir do reconhecimento da diversidade, da particularização do ensino, de uma postura de apoio mútuo e colaboração, da veemente recusa da competição e comparação, da superação da standardização e fragmentação do ensino. Consideramos indispensável haver mediações qualitativamente

planejadas e intencionalmente revisitadas (de forma periódica, crítica e coletiva) de maneira a atender necessidades específicas, seja em relação a lacunas de aprendizagem, questões linguísticas, intercâmbio social ou qualquer outro fator dificultador das relações. Na relação entre pares, torna-se essencial promover ações de apoio mútuo, oportunizando a criação e fortalecimento de vínculos positivos entre sujeitos, estratégia que decorre em melhores chances de superação de problemáticas vivenciadas em cada grupo singular, pela agregação de forças que impulsiona a busca conjunta de soluções para situações vividas no coletivo. Reitera-se que um autoconceito negativo pode gerar desistências e resistências, empobrecendo sobremaneira as situações de ensino e aprendizagem.

Na leitura dos escritos de Vigotski (1997, 2001) entendemos que o autor defendeu a flexibilização curricular, metodológica e avaliativa, ainda que não tenha denominado tais questões da forma presentemente apresentada. Expôs assim, claramente, ser favorável ao que atualmente definimos como processo inclusivo, pois acreditava no potencial de todos os sujeitos à aprendizagem, independente de características e/ou atributos pessoais, sendo veementemente contrário à medicalização na educação que, em sua percepção, limitava e reduzia a ação pedagógica. Portanto, na defesa de uma educação de bases sociais, enfatizou a importância da coletividade e da colaboração, destacando a participação como dimensão fundamental para a aprendizagem e para o desenvolvimento humanos.

Dessa forma, segundo Fino (2001), o psicólogo russo demonstrou a “natureza cultural, histórica e institucionalmente situada e contextualmente específica das funções psicológicas humanas” e o fato de que os artefatos “interferem nessas funções psicológicas” por “serem igualmente situados e dependentes do contexto em que decorre a sua utilização” (p. 275). A partir de tal postulado, sustentou a premissa de que “parece não existir razão que justifique o estudo do desenvolvimento psicológico separado da compreensão das circunstâncias culturais dentro das quais os indivíduos nascem e crescem” (FINO, 2001, p. 275). Ou seja, demonstrou a interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento

correlacionando-os aos seus contextos de ocorrência, espaços singulares em sua organização social e cultural particulares. Conforme seus postulados, explicitou que o desenvolvimento ocorria a princípio a nível social e depois a nível individual; ou seja, primeiramente entre pessoas e depois de forma pessoal, privada, com o processo de “reconstrução interna de operações externas” definido por ele como “interiorização” (FINO, 2001, p. 275).

Vigotski fortaleceu a compreensão da educação como atividade coletiva e enunciou a colaboração como estratégia que favorece os processos de reelaboração que oportunizam saltos qualitativos na aprendizagem e desenvolvimento (FINO, 2001). Por meio da estimulação contínua das Zonas de Desenvolvimento Proximal, explicitou que se produzia a reflexão sobre temas de estudos e, através de uma conduta problematizadora e alicerçada na construção da autonomia dos sujeitos, sustentada pela gradual e crescente complexificação dos temas trabalhados, estimulava-se o aprimoramento dos repertórios em uso. Portanto, defendia a premissa de que por meio da busca coletiva e intencional de estratégias diversificadas de resolução de problemáticas comuns, paulatinamente se ampliam saberes e práticas, em um movimento contínuo de reelaboração favorecido por uma postura colaborativa e pela diversificação de recursos e mediações.

Ensino e aprendizagem colaborativos no contexto do Ensino Superior

Troncarelli e Faria (2014) alertam que “no sistema tradicional, ainda bastante adotado no ensino superior brasileiro como único (ou principal) modelo didático-pedagógico, o professor é considerado o centro do processo educativo, com aulas predominantemente expositivas” (p. 428). Reiteram, ainda, que:

Apesar dos avanços tecnológicos e científicos que permitem o acesso rápido a informações em nível mundial, e considerando a progressiva alteração do perfil dos alunos dos cursos de graduação, o sistema de ensino tradicional,

com aulas puramente expositivas, ainda tem sido adotado como o principal modelo didático-pedagógico no ensino superior brasileiro. Este formato apresenta desvantagens, particularmente no que diz respeito à menor possibilidade de interação e de um espírito crítico-reflexivo. O dinamismo atual das questões econômicas, sociais, culturais e educacionais demanda uma reformulação urgente deste modelo. (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 442).

Esse é um fato, infelizmente. A centralização e responsabilização do professor pelo sucesso ou insucesso dos processos de ensino, somadas à manutenção de posturas tradicionais apesar da defesa da inclusão, empobrecem as relações no âmbito das salas de aula. O uso predominante de metodologias únicas, de caráter expositivo, no movimento idealizado e ideologicamente moldado de promoção do ensino de pessoas singulares e diversas em sua história e trajetórias, a insuficiência e precariedade de recursos tecnológicos e humanos, bem como a banalização crescente das problemáticas do setor educacional, agravam e complexificam situações já alarmantes de (aparente) insucesso e crescente evasão educacional.

Em geral, nas discussões promovidas, desconsidera-se questões estruturais, políticas, sociais e culturais que interferem na configuração e produção do ensino brasileiro, meritocrático e competitivo em suas raízes, fatores que interferem na docência e a estruturam. Essa lamentável realidade, negada, ainda que documentada por pesquisadores da área de educação, dificulta mudanças significativas, ainda que não impeça o debate e a denúncia que podem vir a mobilizar e oportunizar transformações futuras.

Após essas considerações, problematizamos a questão da colaboração no Ensino Superior. Primeiramente esclarecemos que não consideramos o público-alvo das universidades como pessoas detentoras de repertórios que por si só, sem mediações qualitativamente planejadas e intencionalmente direcionadas às suas expectativas e necessidades, deteriam poder de obter sucesso numa empreitada que é complexa e desafiadora, subjetiva e objetivamente. Negamos a meritocracia, o reducionismo onde idealmente cada sujeito, por seus esforços pessoais, poderia, idealmente, dadas condições eminentemente desiguais, obter

sucesso tendo em vista somente a igualdade de acesso, mas não de permanência no Ensino Superior público.

Neste capítulo, assumimos o posicionamento de que cada modalidade de ensino configura desafios próprios, tanto para docentes quanto para discentes. Assim, cabe discutir como a colaboração pode ser utilizada como estratégia de melhoria do ensino e aprendizagem no contexto específico do Ensino Superior. Troncarelli e Faria (2014) realçam o fato de que a atividade em grupo deveria estimular a colaboração entre membros

[...] quer seja para a resolução de problemas, como para a elaboração de projetos, ou ainda, para o desenvolvimento de qualquer outra atividade que incite nos alunos a visão crítico-reflexiva, a comunicação, a criatividade, o apoio mútuo em busca de atingir um objetivo comum, a expressão de talentos, o respeito ao outro, entre outras habilidades, é extremamente produtiva e, certamente, resulta na tão sonhada e comentada construção do conhecimento. (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 428).

Os autores elencam as vantagens da aprendizagem e do ensino colaborativos, considerando que essa estratégia:

- a) Constitui proposta inovadora, em relação aos métodos tradicionais de ensino, que determinavam a centralização do professor (ou do aluno) no processo de ensino-aprendizagem. Na Aprendizagem Colaborativa, são valorizadas as relações dentro de cada grupo de alunos; entre os grupos; e entre os grupos e o professor (TORRES et al., 2004);
- b) Contribui para que o professor atue como facilitador no processo ensino - aprendizagem, e os alunos participem ativamente na construção do conhecimento. No entanto, é fundamental o papel do professor no trabalho, pois cabem a ele as indagações, questionamentos e acompanhamento das atividades dos grupos (NOGUEIRA, 2009);
- c) Permite que os alunos se tornem autônomos, articulados e socialmente amadurecidos, reduzindo o pensamento individualista e competitivo e ampliando a reflexão para o coletivo (o “olhar para o outro”) (SUHR; SILVA, 2010);
- d) Possibilita a experiência do trabalho em grupo, por meio da interação face-a-face; da contribuição individual; do manejo da heterogeneidade; do desenvolvimento de habilidades interpessoais e da interdependência positiva;

fatores necessários para a vida profissional futura dos alunos (SIQUEIRA; ALCÂNTARA, 2003);

e) Contribui para o compartilhamento dos saberes individuais, buscando atingir os objetivos do grupo, por meio da resolução de problemas reais e a elaboração de propostas que sejam aplicáveis na prática (ALCÂNTARA et al., 2004);

f) Permite maior motivação dos alunos; com relação dialógica exitosa, visando ao aprendizado diferenciado e efetivo, em menor tempo, comparado com métodos de ensino conservadores (NOGUEIRA, 2009). (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 437).

Essa compilação expõe que as atividades propostas a partir da colaboração favorecem tanto o ensino quanto a aprendizagem, por meio da interação positiva que facilita a

[...] discussão, revisão de conceitos, aceitação de diversidades, reflexão, estímulo à formulação de soluções para problemas, elaboração de projetos relacionados a ensino, pesquisa e extensão; ampliação das visões social, cultural e ambiental; motivação ao pensamento crítico e investigativo; entre outros. Tais propostas contribuem, sobremaneira, para a interdependência positiva entre os membros, tão importante e necessária para a vida profissional (ALCÂNTARA et al., 2004 apud TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 428).

Enfrentar “os desafios para transformar a sala de aula”, em todas as modalidades de ensino, impõe, portanto, a necessidade de “ultrapassar a visão puramente instrumental/cartesiana da educação, para que esta passe a ser considerada em toda sua plenitude: uma educação voltada à realização da pessoa em sua totalidade que aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer” (COSTA, 2008, p. 74). Essa realização engloba a promoção de relações mais harmônicas e intencionalmente direcionadas a busca de soluções estratégicas, inovadoras e alinhadas sob o propósito, coletivo, de superação de dificuldades em comum, de aprimoramento das ações e conhecimentos que nos dotam de uma consciência social onde nossa ação não pode ser dirigida somente em benefício próprio, mas deve,

de forma colaborativa, promover práticas socialmente engajadas que oportunizem o bem estar e qualidade de vida em sociedade.

No percurso de superação da perspectiva individualista e da conseqüente competitividade que caracteriza e se acentua na modernidade, urge redirecionar olhares e assumir a colaboração como princípio regulador e mediador das relações instituídas. É preciso lançar novos olhares aos ambientes educacionais, reorganizando-os de forma a agregar capacidades e recursos e gerenciá-los de maneira a ressignificar os sentidos do educar frente à nova realidade tecnológica, na qual o conhecimento é facilmente obtido, mas sem a profundidade necessária a um aprendizado que promova reflexões ponderadas e que se traduzam em saberes teórico-práticos que mobilizem e garantam a participação efetiva e consciente dos sujeitos na vida social e cultural da comunidade da qual fazem parte.

Siqueira e Alcântara (2003) apontam que “os autores que discutem e aplicam a colaboração citam as contribuições da teoria de Vygotsky como uma sustentação teórica para a aprendizagem colaborativa”, porque a teoria vigotskiana “nos remete à extrema responsabilidade do professor em sala de aula, que pela rotina cotidiana pode acabar ficando encoberta: o aluno só aprende se for submetido a situações de aprendizagem” (p. 2). Não se deixa de considerar, contudo, a importância da interação entre pares no processo de produção do ensino e aprendizagem. A educação se traduz, portanto, como ato coletivo que envolve relações mediadas por pessoas que assumem e vivenciam papéis, com a emoção mobilizando ou paralisando a atividade educacional, de acordo com os apoios oferecidos àqueles que ensinam e aos aprendizes. Nesse sentido, Oliveira (1996) afirma que:

Do mesmo modo que o desenvolvimento não é um processo espontâneo de maturação, a aprendizagem não é fruto apenas de uma interação entre o indivíduo e o meio. A relação que se dá na aprendizagem é essencial para a própria definição desse processo, que nunca ocorre no indivíduo isolado. (OLIVEIRA, 1996, apud SIQUEIRA; ALCÂNTARA, 2003, p. 3).

Portanto, mediar as relações de ensino e aprendizagem, tornando-as concordes aos desejos e motivações daqueles que ensinam e aprendem, torna-se ação imprescindível para promover o sucesso educativo. Dessa forma, tanto a aprendizagem colaborativa quanto o coensino detêm o potencial de aprimorar relações e afiná-las, para atingir os objetivos previamente definidos.

Leite et al. (2005) definem a aprendizagem colaborativa como “uma proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto” (p. 3). Os autores enfatizam que

[...] é por meio da construção em conjunto e com a ajuda entre os membros do grupo que se busca atingir algo ou adquirir novos conhecimentos. A base da aprendizagem colaborativa está na interação e troca entre os alunos, com o objetivo de melhorar a competência dos mesmos para os trabalhos cooperativos em grupo. (LEITE et al., 2005, p. 3).

Conforme Pallof e Pratt (2002 apud LEITE et al., 2005, p. 4), “quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes”. Da mesma forma, o ensino colaborativo ocorre da atitude de colaboração entre professores, do apoio mútuo estabelecido entre eles enquanto profissionais que compartilham objetivos e que, no cotidiano, compõem repertórios cada vez mais aprimorados, tendo em vista a dinamicidade e imprevisibilidade das situações vivenciadas em sala de aula e a necessidade de atendê-las de forma digna. Para Friend (2015), a atividade de coensino envolve duas ou mais pessoas dividindo responsabilidades do processo de ensino de alguns estudantes. Ou seja, a distribuição das responsabilidades se dá no nível do planejamento, da instrução e da avaliação para uma sala de aula ou um grupo de estudantes.

O ensino colaborativo ou coensino pode ser, então, compreendido como estratégia de trabalho em equipe cuja meta maior é promover a

aprendizagem por meio da reestruturação do ensino conforme as demandas do alunado, de acordo com a realidade de cada ambiente escolar específico. É propiciado por meio da colaboração entre professores, seja em relação ao ensino regular, seja referente à educação especial (ou a sistemas de colaboração ensino comum/especial), ou entre redes de ensino; ou, ainda, em relação aos grupos formados em cada escola, que compõem um universo único e com desafios próprios.

Essa visão de corresponsabilização entre ensino regular e educação especial corrobora a definição adotada por Lago (2013), que entende o ensino colaborativo como

[...] um processo no qual o consultor, especializado em educação especial, trabalha numa relação igualitária com um consultado, professor da classe comum, auxiliando-o em seus esforços tanto para tomar decisões quanto para desenvolver atividades pedagógicas que visam o atendimento de um grupo heterogêneo de estudantes. (LAGO, 2013, p. 1).

Presentemente, entendemos que a colaboração vai além da relação entre professores do ensino comum e docentes do âmbito da educação especial. Compreendemos que a colaboração deve permear todas as relações que estruturam os processos de ensinagem e aprendizagem, desde a organização dos sistemas de ensino, a nível macro, até as relações estabelecidas a nível micro, sendo fundamental entre gestores, professores, estudantes e pais, personagens que dão vida às comunidades escolares em sua singularidade.

Reitera-se novamente que cada modalidade de ensino configura desafios próprios – ainda que muitos sejam compartilhados e que perpassem todos os âmbitos, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Independentemente da modalidade de ensino, para gerar aprendizagem é fundamental a mediação qualificada e o estabelecimento de relações de troca respeitosas e ativas entre pessoas, com o ensino e a aprendizagem sendo facilitados pela colaboração propiciada por meio do estabelecimento de relações de apoio mútuo no planejamento e execução de uma mesma atividade.

É importante destacar, conforme as premissas da Teoria Histórico-Cultural que, quando a aprendizagem não ocorre (ou ocorre de maneira precarizada), o que demanda revisão e reestruturação é o ensino, situação que assinala a necessidade de reavaliação dos métodos empregados e das atividades propostas no movimento de problematização dos temas de estudo. Ou seja, é necessário reavaliar e reelaborar o plano de ensino e a avaliação, compreendidos como instrumentos para verificação da internalização dos conteúdos trabalhados. Considera-se, assim, que nem o professor nem o estudante, isolados, devem ser responsabilizados e culpabilizados por insucessos, mas que ambos devem se constituir em parceiros, apoiando-se mutuamente para que situações desafiantes sejam superadas no coletivo.

Nesse sentido, atribui-se papel de agência tanto aos docentes quanto aos estudantes, mas mantendo-se a relevância da atuação planejada, intencional e qualificada do professor. De acordo com Troncarelli e Faria (2014), para que a aprendizagem e o ensino colaborativos tenham êxito, é imprescindível o docente “sentir-se motivado e comprometido, e que compreenda a proposta e suas possibilidades de aplicação” (p. 438). Dessa forma, além de “acreditar neste processo”, o professor necessita:

[...] ter, à sua disposição e de seus alunos, adequado suporte material (e técnico, se for o caso), para a implantação das atividades. Da mesma forma, o docente deverá atuar como motivador dos alunos, para que os mesmos compreendam e se envolvam com a proposta. Sem o comprometimento e interação de todos (alunos e professor), e se não houver o entendimento do “por que fazer” as chances de insucesso e frustração serão altas. (SIQUEIRA; ALCÂNTARA, 2003 apud TRONCARELLI; FARIA, 2017, p. 438).

Portanto, para que a colaboração no ensino e aprendizagem ocorra, é necessário preparo do ponto de vista técnico-estrutural, com a formação dos docentes sendo o aspecto fundamental para o sucesso da empreitada. Nesse processo, no qual a formação docente deve ser contínua, as vivências e situações de ensino e aprendizagem balizam os olhares do professor

sobre seu ofício, constituindo pontos de reflexão para o aprimoramento da prática. Assim, no aspecto formativo,

[...] vale ressaltar que a colaboração mútua entre os docentes é extremamente desejável, e pode contribuir para que ocorram propostas de aprendizagem colaborativa interdisciplinares. Tais propostas auxiliam na ampliação da visão dos alunos, que em vias gerais é tão prejudicada pela segmentação e departamentalização do ensino. [...] A interação entre os docentes de diferentes áreas pode proporcionar a condução, por exemplo, de projetos temáticos de pesquisa e/ou extensão, com o envolvimento de alunos e de técnicos, visando a propor soluções para problemas da sociedade. Dessa forma, seria oferecida aos alunos a oportunidade de conhecer e compreender a realidade na qual vivem e construir, com base em uma visão crítico-reflexiva, o conhecimento e a motivação para fazer a diferença. (TRONCARELLI; FARIA, 2017, p. 438).

Para o êxito dos grupos de aprendizagem, é essencial a organização de ambientes e situações de aprendizagem que potencializem canais de comunicação e promovam a interação entre todos os participantes. Além disso é preciso disponibilizar a professores e estudantes recursos e materiais suficientes para o desenvolvimento das propostas de trabalho (TRONCARELLI; FARIA, 2014). Ressalta-se que o ambiente de aprendizagem não pode (e não deve) se restringir ao contexto de sala de aula (SIQUEIRA; ALCÂNTARA, 2003), pois bibliotecas, salas de informática, laboratórios, entre outros espaços – formais e informais – podem também ser utilizados como “ambientes favoráveis à interação” (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 439).

Os processos grupais demandam, sob esse prisma, preparo para uma mediação que favoreça a interação facilitadora de trocas de ideias e discussão dos temas trabalhados. A mediação visa, portanto, promover a “responsabilidade e comprometimento de cada membro com o objetivo que é definido e compreendido pelo grupo” garantindo a adesão e o engajamento de todos (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 439). Nesse sentido, a aprendizagem é favorecida pela multiplicidade de experiências vivenciadas, pois “são as atividades que dão sentido à ação do grupo ao

mesmo tempo em que o dinamizam” (TORRES et al., 2004 apud TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 439).

Na mediação do grupo de trabalho, “os princípios e responsabilidades operacionais devem ser compartilhados, definidos e acordados por cada membro” (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 440). Tomando como base as discussões sobre os princípios de organização da aprendizagem compartilhada, Troncarelli e Faria (2014) apresentam um conjunto de princípios que devem ser considerados para promover trabalhos em grupos de estudantes – os quais entendemos que também podem ser estendidos aos docentes:

1. Manter discussões e desacordos focados nos temas, evitando críticas pessoais;
2. Esquematizar revisão do progresso e comunicação para discutir o que está funcionando e o que não está; (ALCÂNTARA et al., 2004)
3. Ter responsabilidade para a divisão de tarefas e realizá-las a contento. Caso o aluno apresente dificuldades, poderá ser estimulado a aceitar o desafio; e realizar as tarefas com a ajuda dos demais colegas e do professor; (SIQUEIRA; ALCÂNTARA, 2003)
4. O comprometimento em participar, preparar e chegar no horário marcado para as reuniões;
5. Estabelecer com que frequência e de que forma será realizada a comunicação, a avaliação do progresso, a tomada de decisões e a resolução de conflitos;
6. Definir fontes de informação (diretrizes, supervisão, aconselhamento, e até decisão);
7. Ao finalizar o trabalho, o grupo deverá avaliar a forma como o mesmo foi conduzido, elencando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o processo; além de concluir se os objetivos foram atingidos. Em caso negativo, os membros devem se articular e refletir sobre as possíveis falhas, propondo alternativas para a reformulação do projeto e/ou resolução dos problemas. [...]. (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 441).

Privilegia-se, assim, uma perspectiva do todo, ou seja, uma visão “completa da condução de um projeto desde a elaboração da proposta até a conclusão” (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 441). O aprendizado gerado por meio da colaboração contribui para a vida pessoal e para o trabalho,

docente e discente. Dessa forma, um aprendizado problematizador e de caráter colaborativo favorece a criação e o fortalecimento de vínculos tanto com o grupo quanto com o objeto de aprendizagem, promovendo habilidades não somente cognitivas, mas emocionais, sociais e comunicacionais, proporcionando uma formação mais motivadora e autocrítica, que rompe barreiras da sala de aula.

Considerações Finais

A partir das discussões apresentadas neste capítulo, consideramos válida a relação entre os estudos de Vigotski sobre o processo de ensino e aprendizagem – enquanto dimensões pautadas nas relações sociais e culturais – e a colaboração, como estratégia de inclusão social e educacional. Ensinar e aprender são atividades eminentemente sociais, nas quais o contexto sociocultural influencia as ações discentes e docentes. Apontamos, assim, a necessidade de pensar e debater o âmbito de culturas plurais que se constroem a partir de elementos heterogêneos e que compõem os espaços educativos. Nesse processo de debate e reflexão, consideramos que o processo de coensino constitui um caminho a ser seguido no desenvolvimento de metodologias de trabalho que consideram os sujeitos singulares e sua relação com a aprendizagem e com o mundo, de forma ativa e personalizada.

Conforme Sigardo (2000, p. 48), “é o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje”. Essa concepção necessita ser urgentemente revisitada pois, apesar dos discursos inclusivos, ainda se mantém a ênfase no sujeito e em sua adaptação aos ambientes de ensino como condição para produzir aprendizagem. Tal proposta restringe a participação do alunado e cerceia a prática docente, mantendo padronizações e o modelo tradicional como método prevalente dentro de um projeto integracionista. A situação é ainda agravada pela estrutura meritocrática que perfaz todas as

modalidades educacionais, sem esquecer a precarização histórica – e contemporaneamente crescente – dos ambientes educacionais.

Cabe, portanto, revisitar as bases teóricas e ressignificar as propostas de ensino, aproximando aquilo que há de positivo em cada estudo ao longo da história. Nesse sentido, a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski aponta caminhos para uma educação mais centrada nas necessidades específicas de aprendizagem dos sujeitos, detendo um olhar sensível aos seus modos de aprender e se relacionar com o mundo.

É urgente criar novos modelos de ensino e aprendizagem, que considerem que “a formação dos alunos ocorre de maneira participativa, articulada, reflexiva e socialmente contextualizada, contribuindo para a formação de profissionais completos que compreendem seu papel na sociedade” (TRONCARELLI; FARIA, 2014, p. 427). A aprendizagem colaborativa e o coensino são caminhos para aprimorar novos e inovadores trajetos para ensinar e aprender e exercitar a inclusão, vivenciando, na prática, o respeito à diversidade e a singularidade das trajetórias escolares, em um movimento de apoio mútuo que se traduz em ganhos para aqueles que se dispõem a compartilhar conhecimentos e atividades visando garantir o direito à educação.

Referências

- COSTA, M. S. W. da. **Eurek@kids: um novo olhar para a formação do professor no processo escolar com a utilização de ambiente virtual de aprendizagem.** 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- FINO, C. N. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, 2001, p. 273-291.
- FRIEND, M. Welcome to co-teaching. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 73, n. 4, p. 16-22, 2015.
- LEITE, C. L. K.; PASSOS, M. O. de A.; TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R. A aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE

- EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: a Educação a Distância e a integração das Américas, 12., 2005, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005.
- LAGO, D. C. Ensino colaborativo: benefícios pedagógicos e sociais para os alunos com deficiência intelectual. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: ANPED, 2013.
- SIQUEIRA, L. M. M.; ALCÂNTARA, P. R. Modificando a atuação docente utilizando a colaboração. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 57-69, jan./abr. 2003.
- SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas, ano XXI, n. 71, 2000. p. 45-78.
- TRONCARELLI, M. Z.; FARIA, A. A. A aprendizagem colaborativa para a interdependência positiva no processo ensino-aprendizagem em cursos universitários. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 427-444, maio/ago, 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo V: fundamentos de defectología. Madrid: Aprendizaje Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VIGOTSKI, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Tradução de: VILLAPLANA, J. 3.reimp. Madrid: Akai, 2004.

O ensino superior sob a perspectiva histórico-cultural: repensando as contribuições de Vigotski

Paula Maria Ferreira de Faria

Ana Carolina Lopes Venâncio

Denise de Camargo

A questão do Ensino Superior no Brasil permanece um debate em aberto. Especialmente no contexto político-econômico atual, discutir o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes ao nível superior torna-se tarefa desafiadoramente necessária da qual os profissionais e pesquisadores da Teoria Histórico-Cultural não podem prescindir. A diversidade dos alunos e a variedade das instituições de ensino superior brasileiras expõem essa situação.

É de notório conhecimento que o ES não difere de uma característica chave de toda a nossa educação: sua configuração enquanto sistema nacional é bastante limitada. No caso do nível superior, essa heterogeneidade é bem destacada na distribuição das matrículas em instituições de tipos diferentes, por essa razão, de acessos também muito diferentes, bem como na profunda desigualdade existente entre as instituições de ensino superior (IES) e entre áreas e setores dentro das próprias instituições. (MINTO, 2018, p. 36).

De fato, como já nos apontava Vigotski (2004), “para a educação atual não é tão importante ensinar certo volume de conhecimento quanto educar a habilidade para adquirir esses conhecimentos e utilizá-los” (p. 448). Cada vez mais, com o avanço das tecnologias e a globalização, o papel do professor – e da própria escola – é colocado em xeque, demandando,

para além do domínio de conhecimentos específicos, também o desenvolvimento de diversas outras habilidades individuais e interpessoais. As palavras de Vigotski (2004), escritas na Rússia há quase um século, ainda se encaixam à realidade do ensino contemporâneo:

Hoje, com a complexidade a cada dia crescente das tarefas que se colocam perante o professor, o número de procedimentos exigidos tornou-se tão infinitamente diversificado e tão complicado que, se o professor quiser ser um pedagogo cientificamente instruído, deve ter um embasamento cultural muito vasto. (VIGOTSKI, 2004, p. 455).

Considerando o homem como ser social, em constante (transform)ação dialética em seu meio, o Ensino Superior brasileiro só pode ser compreendido a partir das relações estabelecidas entre seus múltiplos agentes. Tal compreensão demanda uma análise aprofundada de sua estruturação histórica, social e culturalmente situada e que engloba suas singularidades – embora reconheçamos que nesse âmbito, (como nos demais níveis de ensino) ainda impera a busca idealizada e ideologicamente demarcada pela padronização e homogeneização. Enfatizamos, assim, a importância das relações na constituição do humano, a nível macro e micro, destacando especialmente a relação entre professores e estudantes, no âmbito das universidades, foco de nossa análise.

As atividades de ensino-aprendizagem só podem se concretizar a partir da mediação consciente, ativa e transformadora de signos e instrumentos, que busca atender às necessidades dos sujeitos e influencia sua relação psicológica, conduzindo ao desenvolvimento de formas qualitativamente novas e inovadoras de desenvolvimento.

Verifica-se, pois, que a aprendizagem é um processo dinâmico e necessariamente mediado, cujo fator propulso assenta-se nas apropriações efetivadas pelo sujeito que aprende. Nessa condição, depende completamente da qualidade do universo simbólico disponibilizado e, igualmente, das formas pelas quais sua transmissão se realiza. (MARTINS, 2017, p. 29).

O conhecimento só se produz na relação. É, portanto, a interação social, dos estudantes entre si e especialmente entre professor e alunos, que a aprendizagem se concretiza em transformação da realidade – não apenas subjetiva, interna dos estudantes, mas também objetivada na modificação ativa de sua compreensão acerca da própria realidade.

Os princípios desenvolvidos por Vigotski evidenciam sua concepção do desenvolvimento humano enquanto processo histórico e culturalmente construído, a partir das relações e interações recíprocas entre indivíduo e meio. As características instrumental, cultural e histórica de sua teoria revelam a ação produtiva e criadora do homem, que transforma seu meio ao mesmo tempo em que é por ele transformado. (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 18).

Nesse processo, em que o social é a base para o crescimento qualitativo pessoal, o desenvolvimento não depende, portanto, unicamente das características biológicas do indivíduo, mas também – e sobretudo – das relações socioculturais (VIGOTSKI, 1991). Dessa forma, o contexto de ensino-aprendizagem e as interações que nele ocorrem são fundamentais; supera-se, assim, a visão simples e determinista de que o estudante (sobretudo no Ensino Superior) é o único responsável por seu desenvolvimento – expressa, em tantos professores universitários, em afirmações que culpabilizam as dificuldades de aprendizagem por falhas anteriores na jornada acadêmica dos estudantes. Tal ideia apresenta viés excludente e é inadmissível se almejamos exercitar as premissas da inclusão escolar/educacional, ideal que se estabelece na defesa de não deixar ninguém de fora dos ambientes de ensino. Trata-se de atender necessidades específicas sob a compreensão de que nossas trajetórias, únicas, histórica, social e culturalmente particulares, moldam diferentes formas de agir, sentir e pensar.

Entendemos que a teoria histórico-cultural não compactua com visões simplistas de fracasso escolar/educacional. Defende, ao contrário, o pressuposto de que se o estudante não obtém sucesso na aprendizagem não será ele o fracassado, tampouco o professor, sujeitos individuais

inseridos em um contexto historicamente situado e culturalmente influenciado; mas, em direção oposta, aponta a necessidade de analisar as condições singulares nas quais a relação entre ambos se estrutura.

Sob a perspectiva histórico-cultural, portanto, segundo a qual “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” VIGOTSKI, 1991, p. 41), cabe investir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores de cada estudante, por meio de relações mediadas que promovam sua efetiva transformação. Aplica-se, assim, o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (1991). Trata-se de partir dos conhecimentos já consolidados pelo estudante (sua zona de desenvolvimento real); a partir desse referencial, o professor pode conduzir a apropriação de novos conhecimentos, auxiliando o estudante naquilo que ele ainda não é – mas em breve será, se auxiliado, – capaz de realizar sozinho. A mediação sobre a zona de desenvolvimento proximal promove, então, uma compreensão abrangente do percurso de desenvolvimento do estudante, tanto retrospectiva como prospectivamente.

Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato [...] e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação. (VIGOTSKI, 1991, p. 58).

Da compreensão do conceito de zona de desenvolvimento proximal advém a célebre afirmação de Vigotski (1991), de que “o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 60). Cabe ao professor estimular a ampliação das zonas de desenvolvimento dos estudantes, proporcionando desafios cognitivos aos quais eles possam responder – ou seja, cuja solução seja possível a partir dos referenciais que eles já possuem, para que se mantenham interessados, mesmo que ainda não sejam capazes de realizar sozinhos, estimulando a busca por respostas e a interação entre pares, de forma colaborativa e corresponsável.

Embora frequentemente os postulados de Vigotski sejam associados aos anos iniciais de escolarização, sua aplicação permanece sendo válida em todas as etapas do desenvolvimento humano. Dessa forma, dirigindo-nos especificamente ao âmbito do Ensino Superior, reforçamos com Vigotski (1991) que

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VIGOTSKI, 1991, p. 61).

Destacamos a função primordial do ensino sob a perspectiva histórico-cultural – o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, promovendo a apropriação e o desenvolvimento cultural e histórico do homem. Para isso, torna-se fundamental considerar as especificidades biológicas e culturais do alunado do Ensino Superior – o período de juventude inicial, no qual a maioria dos estudantes se insere no contexto universitário. A faixa etária dos 18 aos 24 anos, segundo Abrantes e Bulhões (2017), “corresponde ao período da juventude, momento em que tem início a vida autônoma do sujeito, que é demarcada por sua entrada no mundo do trabalho” (p. 247). Nesse período de desenvolvimento, a entrada no Ensino Superior indica o desenvolvimento de sua autonomia, que “está relacionada à organização de um projeto de estudos e formação profissional, portanto orientado para a atividade de estudos e não imediatamente ao trabalho” (p. 249). Dessa forma, a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva de trabalho configuram as atividades dominantes desse período (ABRANTES; BULHÕES, 2017).

Para inserir-se nesse novo contexto, desempenhando as funções que são dele esperadas, é preciso que o jovem se aproprie de um repertório capaz de referendar suas ações, auxiliando-o na tomada das diversas decisões que acompanham essa etapa do desenvolvimento. Aqui o processo de ensino pode assumir uma contribuição essencial, pois

[...] apenas por meio do domínio crítico do patrimônio cultural humano historicamente acumulado os indivíduos alcançarão a consciência de suas necessidades históricas e serão, de fato, livres para escolher em qual organização social querem viver e por qual tipo de sociedade querem lutar. (ABRANTES; BULHÕES, 2017, p. 259).

Nesse processo, é preciso ir além da mera transmissão de conhecimentos. Trata-se, efetivamente, de que o conhecimento seja capaz de propulsionar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conduzindo a novas formas de apreensão da realidade e de condutas frente às demandas de seu meio. Assim, o essencial nesse período, a partir da mediação dos conhecimentos por meio do ensino, seria “os sistemas teóricos não serem somente apropriados, mas passem a funcionar como processos de pensamento, tendo o objetivo de compreender o real para transformá-lo” (ABRANTES; BULHÕES, 2017, p. 264).

Ressaltamos que o desenvolvimento não ocorre somente nos estudantes inseridos no contexto universitário. Como todos os demais processos superiores humanos, a aprendizagem desenvolve-se constantemente durante toda a vida por meio das sucessivas aproximações interacionais do sujeito em seu meio. Dessa forma, não somente os estudantes, mas também os professores são afetados no processo dialético de ensino-aprendizagem, o que gera seu desenvolvimento.

Esses aspectos são considerados fundamentais na organização do ensino que tenha como finalidade promover o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela mediação do conhecimento, tanto dos estudantes quanto dos professores, pois ao ensinar o professor também aprende, e o estudante ao estudar também tem a oportunidade de ensinar. Neste processo, o pensamento tanto dos professores quanto dos estudantes deve superar a empiria e a espontaneidade, rumo à constituição do pensamento teórico e científico. (BERNARDES, 2017, p. 75).

A construção da aprendizagem no Ensino Superior não pode prescindir dos processos de interação social, por meio dos quais desenvolve-se novas formas de apropriação e significação da realidade. Nesse sentido,

Conceber a essência humana como conjunto das relações sociais implica reconhecer que essas relações são produzidas pelos homens por meio da atividade consciente, encontrando-se na base dessas relações as relações sociais de produção. Esse dado apresenta de modo implacável a conexão entre a subjetividade e a atividade vital do homem, pela qual ele constrói a si e ao seu mundo. (MARTINS, 2015, p. 127).

É importante destacar que a interação social não afeta somente o desenvolvimento dos processos cognitivos, como uma análise superficial – alinhada ao paradigma positivista – poderia pressupor. Trata-se do desenvolvimento do indivíduo como ser integral, em seus aspectos intelectivos e também emocionais. Dessa forma,

Na atividade conjunta, entre estudantes e professores, identificamos a importância de os mesmos terem consciência de que integram uma coletividade de estudo, em que as dimensões afetiva, volitiva e cognoscitiva integram-se como unidade nas ações interpessoais. (BERNARDES, 2017, p. 75).

Vigotski (2004) defende que o pensamento e o afeto representam partes de um todo integral e indivisível, que é a consciência humana. Essa unidade relacional dinâmica e constante entre os aspectos cognitivos e afetivos conduz ao desenvolvimento, em um processo no qual “a emoção não é um agente menor do que o pensamento” (p. 144). O autor aponta a relevância dos processos afetivo-volitivos, equiparando-os aos cognitivos. Vai ainda além de sua existência, defendendo a possibilidade de desenvolvimento emocional, concomitante ao desenvolvimento do organismo. Assim, compreende as emoções surgem como funções psicológicas superiores que, a partir de bases biológicas, transformam-se

em algo qualitativamente novo por meio do desenvolvimento cultural do homem.

É fundamental considerar as relações e interações emocionais no contexto do Ensino Superior, pois “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo” (VIGOTSKI, 2004, p. 143). Tal como a cognição, a emoção constitui as funções psicológicas superiores e predispõe o indivíduo à ação – mobilizando ou paralisando a atividade, pois “toda emoção é um chamamento à ação ou uma renúncia a ela. Nenhum sentimento pode permanecer indiferente e infrutífero no comportamento” (VIGOTSKI, 2004, p. 139). Por isso, no processo de ensino-aprendizagem, as implicações afetivas e emocionais (relacionadas tanto ao objeto de aprendizagem como ao seu contexto e às relações estabelecidas na instituição de ensino) devem ser compreendidas como elementos a partir dos quais a aprendizagem pode ser desencadeada – nesse sentido, nos diz Vigotski (2004) que “o momento da emoção e do interesse deve necessariamente servir de ponto de partida a qualquer trabalho educativo” (p. 145).

Cada ser humano atribui sentidos particulares a suas vivências culturais e históricas. No contexto universitário, a instituição de ensino configura também subjetividades e não é incomum que estudantes relatem padecer de sofrimento psíquico pela ênfase na cognição – como se fosse possível isolá-la das emoções –, em um movimento de “produtivismo” que não impulsiona reflexões sobre os erros (compreendidos enquanto hipóteses provisórias), mas que tolhe, cerceia e paralisa os sujeitos, ao torná-los, aparentemente, incapazes de superar dificuldades (reais ou presumidas). Destacamos, assim, a importância da mediação qualificada não somente no processo ensino-aprendizagem, mas também no acolhimento e na mediação de situações diárias com as quais estudantes se deparam, cujas vivências configuram tendências afetivo-volitivas que influenciam o uso de seus potenciais, haja vista a unicidade entre cognição e afeto.

Sob os pressupostos de Vigotski (2004) compreendemos, portanto, que a emoção tem o poder de coibir ou motivar a aprendizagem e, de forma paralela, o ensino; nesse processo, os sentidos atribuídos pelos estudantes ao ambiente acadêmico são fator decisivo para seu sucesso ou fracasso – assim como, da mesma forma, os sentidos atribuídos pelos professores às suas práticas de docência detêm poder de impulsioná-las ou paralisá-las. Dessa forma, considerando a unicidade entre cognição e emoção na atividade humana, ressaltamos a potencialidade do processo educativo para a transformação da realidade. Trata-se de uma postura ativa que implica as possibilidades de ação livre, consciente e transformadora de cada estudante.

Até hoje o aluno tem permanecido nos ombros do professor. Tem visto tudo com os olhos dele e julgado tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção. E o que é verdadeiro para a marcha – que só se pode aprendê-la com as próprias pernas e com as próprias quedas – se aplica igualmente a todos os aspectos da educação. (VIGOTSKI, 2004, p. 452).

Cabe, assim, uma nova compreensão dos papéis de estudantes e alunos. Em especial no âmbito do Ensino Superior, dadas as particularidades do desenvolvimento da faixa etária de seus estudantes, o processo de ensino-aprendizagem precisa aspirar não somente a aquisição de conhecimentos teórico-científicos que superem a empiria e conduzam ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas também a formação de sujeitos conscientes, ativos e críticos, capazes de compreender sua interação na sociedade e também construir novas formas de atuação nesse meio, proporcionando a efetiva transformação da realidade. Desse modo, “a verdadeira educação é, portanto, transformação do ser em direção a um ideal humano superior, de tal forma que os esforços para a transformação do indivíduo se tornam indissociáveis dos esforços para a transformação da sociedade” (MARTINS, 2015, p. 132).

É importante, ainda, enfatizar as possibilidades de desenvolvimento humano proporcionadas pelo processo de ensino-aprendizagem no

contexto do Ensino Superior. Trata-se do potencial criador do homem, que congrega intelecto e emoção com o intuito de produzir algo qualitativamente novo que instaure sua presença particular no mundo. Como nos declara Vigotski (2004), “a educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo” (p. 456). Nesse sentido, o processo educativo precisa contribuir efetivamente para além dos muros das instituições de ensino, inserindo-se sobre a própria vida:

A vida se revela como um sistema de criação de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma aspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova. (VIGOTSKI, 2004, p. 462).

O Ensino Superior precisa estender suas contribuições para além do âmbito acadêmico. A produção de conhecimento e o desenvolvimento gerados a partir do contexto universitário devem impactar os demais ambientes de interação humana nos quais seus estudantes se inserem. A repercussão do processo de ensino precisa se fazer sentir, para além da conquista de um diploma, pela transformação das formas de ser, pensar e agir de seus egressos, produtos do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Essa conquista só pode ser alcançada, no entanto, a partir de mediações efetivas e assertivas, capazes de conduzir os estudantes à progressiva ampliação de suas zonas de desenvolvimento. Deve, ainda, aliar o desenvolvimento cognitivo (ainda considerado como meta única por muitas instituições de ensino) ao desenvolvimento afetivo, visando a formação de profissionais – e sobretudo seres humanos – conscientes e éticos.

Considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no que tange ao contexto do Ensino Superior, podemos afirmar que

As reflexões iniciadas por Vigotski há quase cem anos ainda encontram espaço em nossas escolas: nas salas lotadas de alunos desinteressados, nos coletivos

de professores abatidos e desmotivados, nos processos de inclusão que permitem a presença mas negligenciam o desenvolvimento. Nesse sentido, as contribuições de Vigotski se revelam atuais – e absolutamente necessárias – para a transformação dos sistemas escolares em contextos de efetivo desenvolvimento humano, nos quais sejamos capazes de vislumbrar, para além das dificuldades e limitações, as possibilidades e potencialidades de cada aluno. (FARIA; CAMARGO, 2018, p. 25).

A trajetória sem dúvida é árdua, porém os caminhos estão apontados. Àqueles que aceitarem o desafio de se contrapor à (des)ordem estabelecida, resta a missão de resistir e insistir. É preciso criar rotas que valorizem o Ensino Superior não como um mero sistema (re)produtor de trabalhadores certificados, mas como possibilidade concreta de desenvolvimento integral de sujeitos críticos e ativos em seu meio, capazes de agir e transformar a própria realidade. Nesse percurso é preciso continuamente transformar-se a si mesmo, visando metas coletivas vivenciadas de maneira colaborativa e alicerçadas na ética e estética do bem viver – entendido, no âmbito do Ensino Superior, como ação participativa e articulada ao bem comum, perpassada pelos conceitos de justiça social, inclusão e equidade **de e para** todos.

Referências

- ABRANTES, A. A.; BULHÕES, L. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, L. G.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 241-266.
- BERNARDES, M. E. M. O método na teoria histórico-cultural: a pesquisa sobre a relação indivíduo-generidade na educação. In: MENDONÇA, S. G. de L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 63-77.
- FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Vigotski e as implicações da teoria histórico-cultural no contexto escolar. In: CAMARGO, D. de; FARIA, P. M. F. de (Orgs.). **Vigotski e a**

inclusão: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018. p. 11-26.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Coleção Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. G.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2017. p. 13-35.

MINTO, L. W. Formação de professores e política de ensino superior no Brasil. In: PENITENTE, L. A. A.; MENDONÇA, S. G. de L.; MILLER, S. (Orgs.). **As (contra)reformas na educação hoje.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 35-50.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica.** 2. ed. Tradução de: BEZERRA, P. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Original publicado em 1924)

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. Tradução de: CIPOLLA NETO, J.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo: Martins Fontes, 1991. (Original publicado em 1933)

Sobre os autores

Álaba Cristina Pereira

Doutoranda em Tecnologia e Sociedade (UTFPR). Mestre em Desenvolvimento Regional (UTFPR). Psicóloga judiciária do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. E-mail: alabacps@hotmail.com.

Alexandre Meirelles Martins

Pós-doutorando em Educação (UFPR). Doutor e Mestre em Educação (UFPR). Licenciado em Música (UFPR) e Pedagogia (Centro Universitário UNINTER). E-mail: alexmarti11@hotmail.com.

Ana Carolina Lopes Venâncio

Doutora e Mestre em Educação (UFPR). Especialista em Educação Especial. Professora do Programa de Escolarização Hospitalar da Prefeitura Municipal de Curitiba no Hospital Pequeno Príncipe. Pedagogia especializada na área de avaliação da Rede Municipal de Curitiba. Membro do GP Direitos Humanos (CNPq/FAE). E-mail: anavenancio2704@gmail.com.

Anna Paula Lindolpho Antunes

Psicóloga (UFPR). E-mail: anna.paula.antunes@gmail.com.

Denise de Camargo

Doutora e Mestre em Psicologia Social (PUC-SP). Psicóloga (PUC-PR). Professora titular do Mestrado em Psicologia (UTP). Professora sênior (UFPR). E-mail: denicamargo@gmail.com.

Edival Sebastião Teixeira

Pós-doutor em Psicologia Ambiental (Universidade de Évora) e em Educação (UFPR). Doutor em Educação (USP). Mestre em Educação (UNESP). Psicólogo (UFPR). Professor associado (UTFPR).

Flávia Diniz Roldão

Doutoranda em Educação (UFPR). Mestre em Psicologia (UFPR). Psicóloga, pedagoga e teóloga. Especialista em Saúde Mental (Fundação Oswaldo Cruz), Arteterapia (ISEPE) e em Fundamentos do Ensino das Artes (FAP). Psicoterapeuta familiar e de casas. Professora (Centro Universitário UniBrasil). E-mail: flaviaroldao@gmail.com.

Francine Rocha

Doutora em Educação (UFPR). Mestre em Psicologia (UFPR). MBA em Gerenciamento de Projetos (UFPR). Especialista em Psicopedagogia (UNIC-MT), em Método Montessoriano de Educação (IPMM-SP) e em Desenho e Gestão de Programas Sociais (IPARDES-PR; Casa Civil da Presidência da República). Psicóloga e pedagoga. Técnica em assuntos educacionais (MEC e UFPR). Atua como diretora técnica e pesquisadora no Centro de Assessoria e Pesquisa em Psicologia e Educação (CEAPPE/UFPR). E-mail: rocha.francine@gmail.com.

Itamara Peters

Mestre em Letras (ProfLetras - UNEP). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPR), Saúde para Professores (UFPR) e Educação Infantil (IBPEX). Pedagoga (UFPR). Professora do Programa de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar (SEED-PR) e da Prefeitura Municipal de Curitiba. E-mail: itamarapeters@gmail.com.

Ivan Carlos Cicarello Junior

Doutorando em Educação (UFPR), bolsista PROEX/CAPES. Mestre em Educação (UNIVILLE). Bacharel em Psicologia (PUCPR). E-mail: icicarello@hotmail.com.

Juliana Corrêa Schwarz

Mestranda em Educação (UFPR). Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas (UNIFAE) e Metodologia da Educação no Ensino Superior (Centro Universitário Opet). Psicóloga (ACE-SC). Professora (Centro Universitário Opet). E-mail: julischwarz13@gmail.com.

Karina Junqueira de Menezes Loiacono

Mestre em Psicologia (UFPR). Especialista em Avaliação Psicológica (Instituto Sapiens). Psicóloga (UFPR). Atua como psicóloga no Tribunal de Justiça de Santa Catarina. E-mail: kaka_jm@gmail.com.

Maria Sara de Lima Dias

Pós-doutora em Psicologia (Universidad Autónoma de Barcelona). Doutora em Psicologia (UFSC). Mestre em Psicologia da Infância e Adolescência (UFPR). Especialista em Pedagogia Social (Universidade Católica Portuguesa). Psicóloga (UFPR). Professora do Departamento de Estudos Sociais e do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade (UTFPR). E-mail: msaraddias@gmail.com.

Mariana Saad Weinhardt Costa

Mestre em Educação (PUC-PR). Especialista em Modalidades de Intervenção no Processo de Aprendizagem (PUC-PR). Pedagoga (PUC-PR). Professora (Faculdades Santa Cruz). Professora (Setor de Educação e Cultura – Hospital Pequeno Príncipe). E-mail: marianasw@uol.com.br.

Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan

Pós-doutora em Educação Superior (University of Texas at Austin). Doutora em Letras, com ênfase em estudos do discurso (UFPR). Mestre em Letras (UFPR). Especialista em Educação Especial (PUC-PR). Psicóloga e fonoaudióloga (PUC-PR). Líder do GP Psicologia, Educação e Trabalho, do CNPq. Professora do Programa de Mestrado em Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR). E-mail: miriamagspan@yahoo.com.br.

Norma da Luz Ferrarini

Pós-doutora em Psicologia (Universidade de Évora, Portugal). Doutora em Educação (UFPR). Mestre em Psicologia Social e da Personalidade (FGV-RJ). Psicóloga (UFRJ). Professora Associada do Departamento de Psicologia (UFPR). E-mail: normadaluzf@gmail.com.

Paula Maria Ferreira de Faria

Doutoranda e Mestre em Educação (UFPR), bolsista PROEX/CAPES. Especialista em Concepção Sistêmica com Ênfase na Área Escolar (UP), Psicopedagogia (PUC-PR), Metodologia do Ensino na Educação Superior (Centro Universitário UNINTER), Educação Especial Inclusiva (FSB) e Arte, Educação e Terapia (FSB). Psicóloga (UTP) e pedagoga (Centro Universitário Claretiano). E-mail: paula.pmff@gmail.com.

Rafaela de Campos Domingues

Psicóloga (UFPR). E-mail: rafaelacdom@gmail.com.

Roberta Sant'Anna Kafrouni

Doutora em Psicologia Social (PUC-SP). Mestre em Psicologia (UFPR). Psicóloga (UFPR). Professora do Departamento de Psicologia (UFPR). E-mail: rkbeta@hotmail.com.

Tania Stoltz

Pós-doutora (Archives Jean Piaget, Suíça, e Alanus Hochschule, Alemanha). Doutora em Psicologia da Educação (PUC-SP). Mestre em Educação (UFPR). Graduada em Pedagogia (UTP) e Educação Artística (Faculdade de Educação Musical do Paraná). Membro do Board of Directors da Jean Piaget Society (EUA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPR). Bolsista produtividade do CNPq (processo nº 307143/2018-0). E-mail : tania.stoltz795@gmail.com.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org