Coleção Psicologia da Educação:
pesquisa e formação
Vol. 4

PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E PROCESSOS EDUCACIONAIS

CONTRIBUIÇÕES DE DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro
Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(Organizadoras)

Edições EACH

Coleção Psicologia da Educação:
pesquisa e formação
Vol. 4

Psicologia da Educação e Processos Educacionais: contribuições de diferentes perspectivas teóricas

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro
Maria Eliza Mattosinho Bernardes
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
(Organizadoras)

São Paulo
Edições EACH
2025

DOI: 10.11606/9786588503850

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

2025
Escola de Artes, Ciências e Humanidades/USP
Rua Arlindo Bettio, 1000 – Vila Guaraciaba
Ermelino Matarazzo, São Paulo (SP), Brasil
03828-000

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor — Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior
Vice-Reitor — Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

Diretor — Prof. Dr. Ricardo Ricci Uvinha
Vice-Diretor — Profa. Dra. Fabiana de Sant'Anna Evangelista

Conselho Editorial das Edições EACH

Profa. Dra. Isabel Cristina Italiano (Presidente EACH/USP – BR)
Profa. Dra. Rosely A. Liguori Imbernon (Vice-presidente EACH/USP – BR)
Profa. Dra. Ana Paula Fracalanza (EACH/USP – BR)
Analúcia dos Santos V. Recine (EACH/USP – BR)
Profa. Dra. Anna Karenina A. Martins (EACH/USP – BR)
Profa. Dra. Flávia Mori Sarti (EACH/USP – BR)
Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes (EACH/USP – BR)
Maria Fátima dos Santos (EACH/USP – BR)
Prof. Dr. Sergio Feliciano Pacca (EACH/USP – BR)
Profa. Dra. Verónica Marcela Guridi (EACH/USP – BR)

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades.
Biblioteca. Maria Fátima dos Santos (CRB-8/6818)

Psicologia da educação e processos educacionais : contribuições de diferentes perspectivas teóricas / [organizadoras] Viviane Potenza Guimarães Pinheiro, Maria Eliza Mattosinho Bernardes, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha. – São Paulo : Edições EACH, 2025.
1 *ebook*. – (Coleção psicologia da educação : pesquisa e formação; v. 4)

ISBN 978-65-88503-85-0
DOI 10.11606/9786588503850

1. Psicologia educacional. 2. Métodos de ensino. 3. Pesquisa educacional. I. Fonseca, Viviane Potenza Guimarães Pinheiro, org. II. Bernardes, Maria Eliza Mattosinho, org. III. Rocha, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da, org. IV. Série.

CDD 22. ed. – 370.15

Como citar esta publicação no todo, segundo ABNT NBR 6023: 2025:
PINHEIRO, V. P. G.; BERNARDES, M. E. M.; ROCHA, M. S. P. M. L. (org.). Psicologia da educação e processos educacionais: contribuições de diferentes perspectivas teóricas. São Paulo: Edições EACH, 2025. 1 *ebook*. DOI 10.11606/9786588503850.

Como citar o capítulo desta publicação, segundo ABNT NBR 6023: 2025:
SOBRENOME, Iniciais do(s) pré-nome(s); SOBRENOME, Iniciais do(s) pré-nome(s); SOBRENOME, Iniciais do(s) pré-nome(s). Título do capítulo. *In*: PINHEIRO, V. P. G.; BERNARDES, M. E. M.; ROCHA, M. S. P. M. L. (org.). Psicologia da educação e processos educacionais: contribuições de diferentes perspectivas teóricas. São Paulo: Edições EACH, 2025. 1 *ebook*. DOI 10.11606/9786588503850.

Coordenação Editorial
Vivian Zepellini

Núcleo Editorial
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro
Vivian Zepellini
Marcio Rogerio Ferreira de Souza

Revisão e normatização
Elisa Vieira

Capa
Marcio Rogerio Ferreira de Souza

Diagramação
Vivian Zepellini

Comitê científico do livro

Profa Dra Ana Cláudia Esteves Corrêa (PUC-SP)
Profa Dra Ana Paula Barbosa (FE-USP)
Profa Dra Andreia Mendes dos Santos (PUCRS)
Prof Dr Douglas da Silveira Pereira (FE-USP)
Profa Dra Gabriela Nogueira (FURG)
Profa Dra Laurizete Ferragut Passos (PUC-SP)
Profa Dra Letícia Dellazzana-Zanon (PUC-Campinas)
Prof Dr Luiz Paulo Ribeiro (UFMG)
Profa Dra Mara Aparecida de Castilho Lopes (UNICAMP)
Profa Dra Maraiza Costa (UFG)
Prof Dr Marcelos Loures dos Santos (UFOP)
Profa Dra Maria Eliza Mattosinho Bernardes (EACH-USP)
Profa Dra Mitsuko Aparecida Makino Antunes (PUC-SP)
Profa Dra Nailda Marinho da Costa (UNIRIO)
Prof Dr Patrick Marinho Duarte (UNESP)
Profa Dra Rachel Pulcino (UFJF)
Profa Dra Sandrelena da Silva Monteiro (UFJF)
Profa Dra Shirlei Nadaluti Monteiro (PUC-SP)
Profa Dra Vera Lucia Trevisan de Souza (PUC-Campinas)

REALIZAÇÃO:

ANPEd
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Psicologia da Educação 20

Sumário

Prefácio 9

Apresentação 13

BLOCO 1
CONCEPÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Capítulo 1
A presencialidade como unidade dialética entre presença e vivência 27
Marcio Rogerio Ferreira de Souza
Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Capítulo 2
Convivência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural 52
Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Capítulo 3
"Eu só não gosto de estudar": desafios na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental 76
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Elvira Cristina Martins Tassoni

BLOCO 2
AFETIVIDADE E SAÚDE MENTAL NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Capítulo 4
A força afetiva nos projetos de vida docentes: quando o *para si* e o *para além de si* se entrelaçam **105**
Valéria Arantes
Rafaela Bolsarin

Capítulo 5
Saúde mental e sentido de vida de professoras: aspectos do caráter feminino da docência no contexto da pandemia de covid-19 **126**
Arthur Antunes Santos Alexandre
Lúcia Helena Pralon de Souza
David Moises Barreto dos Santos

Capítulo 6
Por uma abordagem integrativa do bem-estar: implicações para a educação **148**
Thainá Rocha Cunha
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro

Capítulo 7
Situações indutoras de acertos e desacertos na coordenação pedagógica: marcas afetivas **177**
Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto
Laurinda Ramalho de Almeida

Capítulo 8
Interação professor-aluno-conhecimento: o exercício da escuta **199**
Harley Arlington Koyama Sato
Laurinda Ramalho de Almeida

BLOCO 3
REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Capítulo 9
Proposta de sequência didática que estimulou aprendizagens significativas em Física utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas em um curso pré-vestibular **223**
Harley Arlington Koyama Sato
Antônio Carlos Caruso Ronca

Capítulo 10
Representações sociais em movimento sobre o ser camponês: vivências formativas na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG **244**
Andréia Aparecida de Campos Cordeiro
Maria Isabel Antunes-Rocha

Capítulo 11
Educação em contexto de prática minerária: Representações Sociais em Movimento de professores sobre agricultura familiar no município de Rio Pardo de Minas **258**
Ellen Vieira Santos
Maria Isabel Antunes-Rocha

Capítulo 12
O extremo na transgressão: uma reflexão sobre a adolescência marginalizada **282**
Pâmela Esteves

Índice Remissivo **301**

Biografias **317**

Prefácio

Flávia da Silva Ferreira Asbahr

Um livro feito a muitas mãos, como resultado de um trabalho coletivo, ou melhor, de um grupo de trabalho: o *GT 20 - Psicologia da Educação*, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – especificamente, o grupo participante das reuniões da Região Sudeste. O título desta obra, *Psicologia da Educação e processos educacionais: contribuições de diferentes perspectivas teóricas*, expressa com exatidão o que encontramos ao longo dos doze capítulos. Vemos a diversidade de perspectivas teóricas da/na relação entre psicologia e educação, a pluralidade de temas em resposta às necessidades da educação contemporânea, a variedade de espaços e níveis de ensino articulados à pesquisa e à atuação. Destaca-se também a continuidade do trabalho do grupo: este é o quarto livro da coleção que vem congregando as produções dos encontros regionais do GT.

Como pesquisadora da área, desde o início dos anos 2000 tenho acompanhado a produção do GT 20 em âmbito nacional e regional (Sudeste), bem como as análises feitas sobre a produção atrelada ao grupo de trabalho (Bernardes; Souza, 2023; Faria *et al.*, 2023; Schlindwein *et al.*, 2006). É interessante perceber como o grupo vem discutindo os fenômenos contemporâneos e urgentes da educação, a partir de diversos enfoques e perspectivas teóricas na interface entre psicologia e educação. Avalio que as interconexões entre psicologia e educação são objeto central do grupo, lembrando que os dois campos, embora tenham muitas articulações, apresentam objetos de estudo diferentes, de modo que não é possível fazer uma *colagem* dos conceitos psicológicos nas teorias e práticas pedagógicas.

Gosto muito da forma como Rubinstein (1976), psicólogo soviético contemporâneo a Vigotski, esclarece esta relação:

> Consideramos que o mais importante para a prática das tarefas de investigação psicológica é *descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade humana*, o qual se manifesta e forma o homem, suas qualidades psíquicas. Para a prática pedagógica, a tarefa será descobrir o conteúdo psicológico interno da atividade da criança em curso no qual se realiza seu desenvolvimento e se formam suas qualidades psíquicas (Rubinstein, 1976, p. 201, grifos do autor, tradução nossa).

Em síntese, para o autor, o objeto da psicologia são as leis psicológicas do desenvolvimento do psiquismo, e o processo pedagógico é sua condição. Por outro lado, o objeto da pedagogia são as leis específicas da educação e do ensino, e as propriedades psíquicas são as condições que devem ser levadas em conta. Obviamente, a análise de Rubinstein está circunscrita às teorias pedagógicas e, a depender da concepção teórica adotada, podemos ter nuances distintas na interpretação acerca das relações entre os dois campos de conhecimento, psicologia e pedagogia. Educação é um fenômeno amplo, multideterminado e que exige o conhecimento de várias áreas do conhecimento. Na contemporaneidade, é impossível pensar sobre fenômenos do campo da educação sem os conhecimentos da ciência psicológica.

Ao longo da leitura dos capítulos do livro ora prefaciado, percebe-se o movimento dos autores de buscar as contribuições e inter-relações entre psicologia e educação para a compreensão, a investigação e a intervenção em fenômenos educativos, no sentido da construção de uma educação comprometida com a formação humana, a justiça social e a transformação da realidade educacional.

Os temas abordados, organizados em três blocos analíticos, abrangem temas fundamentais: a presencialidade na formação docente; a convivência pedagógica; a transição escolar entre níveis de

ensino; os aspectos afetivos nas interações escolares e em projetos de vida de docentes; o bem-estar e a saúde mental na educação; o caráter feminino da docência; as relações interpessoais na constituição de coordenadores pedagógicos; a afetividade nos processos educacionais; a interação professor-aluno-conhecimento; a aprendizagem significativa e a metacognição; as representações sociais; a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância.

São abordados diferentes contextos: a própria educação escolar e os processos formativos desenvolvidos nas instituições escolares; os assentamentos de Reforma Agrária; a agricultura familiar no contexto da prática minerária; a delinquência como marca da adolescência que entra em conflito com a lei. Discutem-se diversas relações humanas: com o conhecimento, com o trabalho, com a lei; nas posições de aluno, de professor, de camponês, de adolescente. Vemos problematizações complexas, fundamentadas por diferentes abordagens teóricas da psicologia sobre a formação humana.

Os blocos dialogam entre si, no sentido de desenvolverem conhecimento sobre os fenômenos educacionais, considerando uma multiplicidade de segmentos, públicos e abordagens teóricas. Mais do que reunir capítulos oriundos de pesquisas e reflexões acadêmicas, esta obra expressa o encontro de vozes diversas que, em consonância, constroem sentidos sobre processos educacionais a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Aponta, também, caminhos possíveis para uma escola mais inclusiva, democrática e humanizadora. Nesse sentido, a coletânea ultrapassa a função de registro acadêmico e se afirma como convite: convite à leitura atenta, ao debate crítico e, sobretudo, à participação no esforço coletivo de pensar e reinventar a educação brasileira.

Voltando ao poema de João Cabral de Melo Neto que abre a Apresentação da obra, espero que a leitura inspire novas manhãs e novas práticas, sustentadas pela convicção de que a educação, quando construída em diálogo, pode abrir horizontes mais amplos de emancipação e esperança.

Referências

BERNARDES, M. E. M.; SOUZA, M. P. R. O Grupo de Trabalho Psicologia da Educação nas reuniões da ANPEd Sudeste: um estudo a partir das pesquisas apresentadas de 2014 a 2022. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. e44761, 2023. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44761. Acesso em: 17 ago. 2025.

FARIA, G. G. G. *et al*. Produção do GT 20 Psicologia da Educação da ANPEd: expressão da ciência, da educação escolar e da sociedade contemporânea. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. e44760, 2023. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/44760. Acesso em: 17 ago. 2025.

RUBINSTEIN, S. L. **Problemas de psicologia general**. Mexico: Grijaldo, 1976.

SCHLINDWEIN, L. M. *et al.* Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004). **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 22, p. 141-160, jun. 2006. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100007. Acesso em: 17 ago. 2025.

Apresentação

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

João Cabral de Melo Neto

O tão conhecido poema de João Cabral de Melo Neto passa-nos a mensagem da necessária condição de coletividade para que algo maior aconteça, representando, por meio da metáfora dos galos que *tecem a manhã*, a ideia de que o mundo – ou a realidade – não é feito por um só, mas por muitos que atuam em conjunto. A obra que tivemos o prazer de organizar e que temos a satisfação de apresentar resulta de um processo de mobilização coletiva iniciado há mais de uma década, no âmbito do *Grupo de Trabalho 20 - Psicologia da Educação*, nas reuniões da Região Sudeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esse processo, tal como no poema, tem em seu horizonte a construção de algo maior, que se volta, pelo contínuo esforço de articulação do grupo, ao enfrentamento de desafios para a efetivação de uma Psicologia da Educação plural, interdisciplinar e que responda às necessidades da educação contemporânea.

A materialidade dessa mobilização coletiva foi a organização de uma coleção de coletâneas identificada como *Psicologia da Educação – ANPEd Sudeste*. Foram três volumes publicados na coleção, consolidando o diálogo entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas

sobre processos educacionais: *Narrativas e Psicologia da Educação: pesquisa e formação* (Bernardes, 2019), *Escola e desenvolvimento humano: contribuições da Psicologia da Educação* (Marafon; Tortella; Rocha, 2021) e *Desafios para uma formação integral: contribuições da Psicologia da Educação* (Bernardes; Gomes; Pinheiro, 2023). As obras organizaram-se em torno de temáticas comuns apresentadas nas reuniões regionais, consolidando a preocupação e o esforço de pesquisadores e pesquisadoras em contribuir para a discussão de temáticas candentes que envolvem uma educação equitativa, inclusiva e emancipatória.

O quarto livro da coleção, que agora apresentamos, *Psicologia da Educação e processos educacionais: contribuições de diferentes perspectivas teóricas*, integra as temáticas contempladas nas produções dos pesquisadores e pesquisadoras que apresentaram seus trabalhos na *16ª Reunião Regional Sudeste*, ocorrida na cidade de Vitória (ES), na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O evento teve como tema *A produção do conhecimento na pós-graduação em Educação: trabalhos, enfrentamentos e possibilidades*. No GT 20, houve seis sessões de trabalhos concluídos e em andamento, nas quais foram possíveis trocas e reflexões profundas sobre as pesquisas apresentadas. Após o evento, tal como deliberado pelo grupo, foram feitos convites aos pesquisadores e pesquisadoras participantes para elaborar um capítulo do livro. Assim, a presente obra foi organizada em três blocos: 1) *Concepções do enfoque Histórico-Cultural sobre os processos educacionais*; 2) *Afetividade e saúde mental nos processos educacionais*; 3) *Representações e sentidos nos processos educacionais*. Os três blocos dialogam entre si e buscam avançar nas compreensões sobre os fenômenos educacionais, a partir de diferentes abordagens teórico-metodológicas e diferentes segmentos/públicos da educação.

O primeiro bloco – *Concepções do enfoque Histórico-Cultural sobre os processos educacionais* – abarca três capítulos embasados na perspectiva teórico-metodológica do enfoque Histórico-Cultural, de raiz materialista histórico-dialética, considerando concepções fundamentais sobre formação humana e desenvolvimento psicológico. Os conceitos de vivência, atividade e mediação são considerados

palavras-chave para uma problematização das temáticas presencialidade, convivência e motivação nos processos educativos na escola.

O capítulo *A presencialidade como unidade dialética entre presença e vivência*, escrito por Marcio Rogerio Ferreira de Souza e Maria Eliza Mattosinho Bernardes, tem como objetivo apresentar a sistematização da categoria da presencialidade elaborada até o momento, como modo constituinte dos sujeitos em atividade. O texto é um desdobramento de uma pesquisa de mestrado sobre a presencialidade na formação continuada no contexto da pandemia de covid-19. O percurso para a caracterização da presencialidade contou com o estudo dos conceitos de virtual, presença, vivência, tempo e não-presença. O resultado da análise da categoria da presencialidade sugere que ela se constitui a partir de mediações de mutualidade, reciprocidade e contradição entre os fenômenos da presença e da vivência. Sua constituição ocorre no mesmo movimento de apropriação da genericidade humana pelos indivíduos e depende do acesso dos sujeitos aos produtos materiais e imateriais da cultura.

O capítulo *Convivência pedagógica: um estudo a partir do enfoque Histórico-Cultural*, cuja autora é Maria Eliza Mattosinho Bernardes, tem como objeto de investigação a problemática da convivência no contexto escolar. O objetivo do estudo é apresentar reflexões teóricas sobre o conceito de convivência pedagógica a partir do conceito de vivência abordado por L. S. Vigotski, relacionando-o à dimensão compartilhada das ações na atividade pedagógica, entendida como a unidade dialética entre a atividade do professor e a atividade do estudante. O ponto de partida do texto são as produções acadêmico-científicas que sistematizam o conceito em três estudos de ordem bibliométrica e documental, desde o final do século XX até o presente momento. Como ponto de chegada apresenta-se a sistematização do conceito de convivência pedagógica, considerando-se a especificidade das ações na atividade pedagógica em diferentes contextos educacionais. O capítulo aborda a unidade dialética entre os sistemas afetivo, volitivo e cognitivo presente na prática pedagógica, destacando-a como um campo de compartilhamento de vivências no contexto escolar. O estudo contou com apoio da Fapesp (Proc. 2022/06977-5).

O capítulo *"Eu só não gosto de estudar": desafios na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental*, cujas autoras são Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha e Elvira Cristina Martins Tassoni, trata de um recorte feito em pesquisa mais ampla que estudou a transição das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF). No capítulo é apresentada a constituição da motivação para o estudo, considerada atividade-guia no período que se inicia com o ingresso das crianças na escola de EF, com base na teoria Histórico-Cultural. O material empírico foi produzido pelo uso de um jogo de percurso, realizado em 2023 e 2024, em partidas que incluíram 42 crianças pertencentes a turmas de EI e do EF, além de conversas realizadas no cotidiano escolar entre as crianças e as professoras/pesquisadoras, nos mesmos anos referidos. Os resultados mostram que o período de transição é um processo de alta complexidade e grande importância no qual as crianças são instadas a imergirem numa experiência educacional marcada por novidades e, muitas vezes, por rupturas entre o que viviam na EI e o que passam a viver no EF. Permitem, ainda, discutir mais detalhadamente duas questões: i) que a construção da motivação para o estudo é um processo delicado, que requer atenção e diálogo com as crianças; e ii) que as orientações disponíveis em documentos de diretrizes curriculares são insuficientes para se planejar um programa de transição. A pesquisa contou com apoio da Fapesp (Proc. 2022/06833-3).

O segundo bloco, intitulado *Afetividade e saúde mental nos processos educacionais*, reúne cinco capítulos que versam sobre aspectos afetivos nas interações escolares e em projetos de vida de docentes, bem como se voltam ao bem-estar e à saúde mental na educação. Reunindo diferentes perspectivas, os textos apresentam estudos teóricos e empíricos que avançam conceitualmente nessas temáticas, problematizando as questões emocionais que circulam entre docentes, gestão escolar e estudantes.

O capítulo *A força afetiva nos projetos de vida docentes: quando o "para si" e o "para além de si" se entrelaçam*, de autoria de Valéria Arantes e Rafaela Bolsarin, busca analisar o papel da afetividade nos projetos de vida de professores da educação básica da rede pública

brasileira. Para isso, foram conduzidas entrevistas com 100 professores de todas as regiões do Brasil, seguindo a proporcionalidade geopolítica de acordo com o Censo da Educação Básica Brasileira de 2018. A metodologia engloba a construção de um livro de códigos para identificar os significados afetivos e cognitivos apresentados pelos entrevistados, que foram convidados a demonstrar suas perspectivas sobre o que consideram ser um bom professor e refletir sobre quais aspectos são importantes para a profissão docente. Os resultados apontam que as projeções afetivas comparecem de forma expressiva, pautando a formação constante como um valor referenciado em si (67%); nutrindo uma experiência subjetiva positiva (51%) ao referenciar o próprio sujeito; reconhecendo o aluno como alvo da educação de qualidade (60%); e defendendo a responsabilidade social (26%) ao referenciar a figura do outro. Com isso, a carga afetiva se mostra central para o entrelaçamento entre os sentidos *"para si"* (voltados para si mesmos) e *"para além de si*" (relacionados ao outro e ao mundo), gerando para 84% dos entrevistados um processo de retroalimentação que beneficia o professor e a comunidade escolar.

No capítulo 5, *Saúde mental e sentido de vida de professoras: aspectos do caráter feminino da docência no contexto da pandemia de covid-19*, Arthur Antunes Santos Alexandre, Lúcia Helena Pralon e David Moises Barreto dos Santos discutem o caráter feminino da docência em um recorte de dados quantitativos sobre a saúde mental e o sentido de vida no período da pandemia de covid-19. Foram utilizados dois instrumentos: o Questionário de Sentido de Vida (QSV) e o Questionário de Saúde Mental Positiva (MHC). Os resultados apontam que as professoras foram mais afetadas do que os professores para os níveis de bem-estar emocional e psicológico, e que não houve diferenças nos níveis de sentido na vida. Os dados sugerem a necessidade de estudos futuros para investigar outros aspectos sobre o tema, bem como as relações entre sentido de vida e diferenças de gênero. Indicam, ainda, a necessidade da construção de recursos de atenção à saúde mental de professoras e de combate às desigualdades de gênero na educação.

Empreendendo um estudo teórico sobre o bem-estar, o capítulo 6, intitulado *Por uma abordagem integrativa do bem-estar: implicações*

para a educação, de Thaina Rocha Cunha e Viviane Potenza Guimarães Pinheiro, discute o conceito em uma abordagem integrativa, tecendo reflexões sobre as suas implicações educacionais. Com base em revisão bibliográfica, o estudo apresentou distintas perspectivas que estruturam o campo: o bem-estar subjetivo (BES), centrado na avaliação afetiva e na satisfação com a vida; o bem-estar psicológico (BEP), voltado ao florescimento humano e à realização de potencialidades; o modelo de saúde mental (MHC), que integra dimensões emocionais, psicológicas e sociais; e o modelo PERMA, que propõe cinco elementos para o florescimento: emoções positivas, engajamento, relacionamentos, sentido e realização. O texto também discute as contribuições teóricas sobre a agência dos sujeitos na busca pelo bem-estar, a centralidade das relações e do contexto cultural nesse constructo, e a filosofia do bem viver (BV), baseada em uma epistemologia decolonial e em modos de vida ancestrais. A partir desse percurso, propõe-se uma abordagem integrativa do bem-estar composta por quatro domínios interdependentes: subjetivo, psicológico, social e ecológico. Por fim, são debatidas as implicações dessa abordagem teórica para pesquisas e práticas educacionais e sociais mais inclusivas, sensíveis à diversidade e comprometidas com a justiça social.

O capítulo 7, *Situações indutoras de acertos e desacertos na coordenação pedagógica: marcas afetivas*, de Simone Aparecida Silva Angelo Bassoto e Laurinda Ramalho de Almeida, sustenta-se na psicogenética walloniana, com destaque para os conceitos de meios, de grupos e de afetividade, ao empreender uma pesquisa qualitativa sobre o papel das relações interpessoais na constituição de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo. A partir da narrativa autobiográfica como fonte e método de investigação, foi realizada uma entrevista reflexiva com uma coordenadora pedagógica, considerando avanços, recuos e contradições no seu desenvolvimento profissional. Os resultados sinalizam as marcas afetivas, sentimentos de tonalidades agradáveis (satisfação, autorrealização, alegria, ânimo/energia) e desagradáveis (insegurança, tristeza, frustração, preocupação/angústia) identificados na narrativa da participante, bem como situações indutoras dos sentimentos encontrados,

referentes aos acertos nas práticas da coordenação (situações em que as relações interpessoais eram harmoniosas e contribuíam para o exercício da função) e aos desacertos (situações em que as relações eram pouco acolhedoras, conflituosas, dificultando a realização do exercício da função e provocando sofrimento).

Fechando o segundo bloco, o capítulo 8, *Interação professor--aluno-conhecimento: o exercício da escuta*, de Harley Arlington Koyama Sato e Laurinda Ramalho de Almeida, apresenta uma pesquisa também embasada na teoria psicogenética walloniana, tendo como objetivo analisar as relações entre um professor de Física e seus alunos do Ensino Médio. Com o uso do Questionário de Incidentes Críticos (QIC), foram levantadas as percepções dos(as) estudantes participantes sobre como a escuta do docente estreitou as relações professor-aluno, aumentou a participação dos(as) estudantes, evidenciou suas preferências metodológicas e fez com que avançassem na reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem. A pesquisa destacou a afetividade como fator crucial no processo de aprendizagem e a importância de práticas democráticas na sala de aula.

O terceiro e último bloco é composto por quatro capítulos, fundamentados em distintas perspectivas teóricas: Psicologia Cognitiva, Teoria das Representações Sociais em Movimento e Psicanálise. A partir das respectivas abordagens, examinam-se múltiplas relações humanas: com o conhecimento, com o trabalho, com a lei; nas posições de aluno, de professor, de camponês, de adolescente. Trata-se de um bloco com problematizações amplas, fundamentadas por diferentes abordagens da Psicologia sobre a formação humana.

O capítulo *Proposta de sequência didática que estimulou aprendizagens significativas em Física utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas em um curso pré-vestibular*, de Harley Arlington Koyama Sato e Antônio Carlos Caruso Ronca, apresenta proposta de um curso de Física fundamentado nas teorias da aprendizagem significativa (Ausubel, Novak e Hanesian) e da metacognição (Flavell). As atividades de ensino foram denominadas sequências didáticas. Com elas, foi examinada a estrutura cognitiva dos alunos para depois propor-lhes atividades de ensino. Paralelamente, questionamentos

metacognitivos eram realizados para incentivar os alunos a refletirem a respeito do seu processo de aprendizagem. O objetivo do capítulo é apresentar como ocorriam as aprendizagens, tanto cognitivas quanto metacognitivas. Os resultados mostraram evolução na compreensão de conceitos físicos e, a partir deles, destacou-se a importância do monitoramento e da autorregulação para o desenvolvimento cognitivo.

O capítulo *Representações Sociais em Movimento sobre o ser camponês: vivências formativas na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG*, de Andreia Aparecida de Campos Cordeiro e Maria Isabel Antunes-Rocha, apresenta resultados de pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujo objetivo foi analisar as representações sociais em movimento de estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN/MG) sobre a experiência de ser camponês. A investigação, de natureza qualitativa, apoiou-se na Teoria das Representações Sociais em Movimento (RSM), concebida pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES/UFMG), articulando-a aos pressupostos da Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância. A análise baseou-se em entrevistas narrativas e observação participante com estudantes de assentamentos da Reforma Agrária. Os resultados apontam que a vivência educativa na EFAN favorece a reconfiguração simbólica do ser camponês, promovendo pertencimento, valorização dos saberes locais e projeção de futuros vinculados ao território. O estudo evidencia a escola como espaço de resistência cultural e subjetiva capaz de operar deslocamentos simbólicos importantes em contextos historicamente marcados pela exclusão. Destaca, ainda, a importância de práticas pedagógicas emancipatórias no fortalecimento da identidade camponesa e na afirmação dos direitos educacionais dos povos do campo.

O capítulo intitulado *Educação em contexto de prática minerária: Representações Sociais em Movimento de professores sobre agricultura familiar no município de Rio Pardo de Minas* é de autoria de Ellen Vieira Santos e Maria Isabel Antunes-Rocha. Nele são apresentados resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou as representações sociais sobre agricultura familiar por parte de professores

egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo no contexto da prática minerária no município de Rio Pardo de Minas. O referencial teórico-metodológico utilizado foi o das Representações Sociais em Movimento. A construção dos dados foi feita por entrevistas narrativas com seis professores, e os resultados apontam que as representações dos professores entrevistados se ancoram nos componentes *grupo familiar* e *fonte de renda*. Com relação a tensionamentos provocados pela mineração, perceberam-se três posições: P1- a mineração não tensiona porque é uma realidade distante e não afetará a agricultura familiar; P2- a mineração é medo, desastre, e é preciso evitá-la a todo custo; P3- é preciso aprender a conviver com a mineração. Os resultados apontam, ainda, que a mineração tensiona a escola a partir de duas situações: i) os professores não estão trabalhando a temática da mineração nas escolas em que atuam; e ii) a escola tem à sua frente o desafio de envolver a comunidade escolar na discussão da temática.

Finalizando o Bloco 3, temos o capítulo *O extremo na transgressão: uma reflexão sobre a adolescência marginalizada*, de Pâmela Esteves. À luz da teoria psicanalítica, o texto explora o tema da delinquência como marca da adolescência que entra em conflito com a lei. Entende-se a delinquência enquanto conduta extrema de violação da lei que marca um estado-limite nas respostas subjetivas à miséria simbólica que constitui o mal-estar contemporâneo. Em um primeiro momento, são apresentados elementos que caracterizam o traumático constitutivo da travessia do adolescer no contemporâneo. Em um segundo momento, é apresentado um breve levantamento bibliográfico acerca da condição do adolescente em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro. Por fim, três questões são problematizadas: 1) Os estados-limites que assinalam respostas subjetivas extremas não seriam uma tentativa de simbolização diante da miséria simbólica que constitui a marginalização do adolescente em conflito com a lei?; 2) A recorrência de casos de delinquência na adolescência constitui sofrimentos psíquicos que exigem novos conceitos psicanalíticos?; 3) Em que contexto os atos de delinquência podem ser considerados extremos? O fechamento do capítulo nos conclama a refletir se nossas

sociedades não estão tão adoecidas e fragilizadas quanto nossos adolescentes, sofrendo certa incapacidade em estabelecer suportes para que possam dar entrada para a vida e para que vislumbrem finalidade na existência, para além da mercantilização dos desejos e dos afetos.

As diferentes perspectivas presentes nesta obra, fruto de um esforço coletivo que se mantém ativo e atuante, revelam e refletem nuances dos processos educacionais, com o claro objetivo de contribuir para uma educação de qualidade para todas as pessoas. As pesquisas apresentadas nutrem a esperança de que, de forma colaborativa, é possível buscar novos horizontes para a educação brasileira, levando em consideração os contextos e as necessidades de estudantes, docentes e gestores educacionais.

Desejamos que você desfrute da leitura de cada capítulo e possa participar desse movimento conosco, levando as reflexões aqui tecidas para compor novas manhãs.

Agosto de 2025.

Viviane Potenza Guimarães Pinheiro (FE/USP)
Maria Eliza Mattosinho Bernardes (EACH/USP)
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC-Campinas)

Referências

BERNARDES, M. E. M. (org.). **Narrativas e psicologia da educação**: pesquisa e formação. São Paulo: Terracota Editora, 2019.

BERNARDES, M. E. M.; GOMES, M. F. C.; PINHEIRO, V. P. G. (org.). **Desafios para uma formação integral**: contribuições da psicologia da educação. Jundiaí: Paco Editorial, 2023.

MARAFON, G.; TORTELLA, J. C. B.; ROCHA, M. S. P. M. L. (org.). **Escola e desenvolvimento humano**: contribuições da psicologia da educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MELO NETO, J. C. **Obra completa**: volume único. Org. Marly de Oliveira. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 345. (Biblioteca Luso-Brasileira. Série Brasileira).

BLOCO 1

CONCEPÇÕES DO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL SOBRE OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Capítulo 1

A presencialidade como unidade dialética entre presença e vivência[1]

Marcio Rogerio Ferreira de Souza
Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Introdução

Este texto visa apresentar sínteses teóricas resultantes da análise da categoria da *presencialidade*, como fenômeno constituinte e constituído nos processos ontológicos de desenvolvimento humano. O percurso para a caracterização da presencialidade contou com o estudo dos conceitos *virtual*, *presença*, *vivência* e *tempo*. Esses fenômenos alcançam a concreticidade na relação dialética entre objetividade (localizar-se objetivamente em determinados local e tempo) e subjetividade (vivenciar a realidade concreta, produzindo as marcas da experiência) (Acanda, 2017; Lukács, 2018; Vigotski, 2014).

A *problemática da presencialidade* emerge das especificidades históricas presentes na atual conjuntura, quando os modos de organização social são impactados por instrumentos e tecnologias

1 Trabalho resultante de dissertação de mestrado (Souza, 2024) defendida pelo primeiro autor na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2024.

digitais. Questões relacionadas ao estado ou condição de presença dos sujeitos envolvidos nas atividades e ações humanas, sejam elas presenciais ou a distância[2], ganharam importância na contemporaneidade, sobretudo no advento da pandemia de covid-19, quando o distanciamento social foi recomendado pela Organização Mundial da Saúde (WHO, 2020) como uma das medidas sanitárias mais eficazes contra a contaminação pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2. Palavras como *presencial*, *remoto*, *virtual*, *híbrido*, *distanciamento*, *presencialidade* e *virtualidade*, entre outras, relacionadas à forma e ao conteúdo das relações intermediadas por instrumentos e tecnologias digitais, passaram a compor o vocabulário usual da sociedade – do Estado à imprensa, da esfera acadêmica ao senso comum.

Este artigo é um desdobramento da pesquisa de mestrado intitulada *A presencialidade na formação continuada no contexto da pandemia de COVID-19: estudo de caso em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo* (Souza, 2024), cujo objeto foi *a constituição da presencialidade na formação continuada de professores*. No percurso da pesquisa, empreendeu-se a análise das condições de presença – entre a alienação, fenômeno ordinário na conjuntura do capitalismo neoliberal (Asbahr, 2011), e a superação das condições alienantes – dos sujeitos nos processos de formação docente.

Na análise da categoria da presencialidade, foram consideradas as dimensões ontológicas (da formação sócio-histórica do ser humano), epistemológica (das operações cognoscitivas que levam à concreticidade do fenômeno) e lógica (da relação entre os processos de apropriação e objetivação da realidade humana) (Bernardes, 2006; Oliveira, 2005).

Os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa fundamentam-se nos princípios do enfoque histórico-cultural (Leontiev, 2021; Vigotski, 2007, 2009) e do materialismo histórico e dialético

2 Refere-se às atividades e às ações realizadas por sujeitos que não partilham do mesmo espaço físico, tratando-se, portanto, das interações sociais cujo distanciamento entre os participantes é determinante. Inclui, entre outras formas, tanto as antigas práticas epistolares como as interações por meio de instrumentos e tecnologias digitais na contemporaneidade. A educação a distância é um exemplo de atividades que se caracterizam por interações a distância. Barbosa (2024) dissertou sobre as especificidades da educação a distância, apontando sua gênese nos séculos XVIII e XIX, na forma do ensino por correspondência.

(Kosik, 2002; Lukács, 2018; Marx, 2015). Nesse sentido, no que diz respeito ao desenvolvimento da realidade humana, considera-se a concepção ontológica de ser humano e de seu mundo como produtos da atividade geral humana, principalmente na especificidade do trabalho e da educação (Engels, s.d.; Lukács, 2018; Marx, 2015). Em relação à atividade geral humana, concebe-se o ser humano como sujeito ativo, quando ele está teológica e volitivamente em atividade consciente (Leontiev, 2021).

No percurso do desenvolvimento do gênero e dos sujeitos humanos, apresenta-se a dialética *singular-particular-universal*, que, relacionada ao ser social, se revela na unidade *ser humano-sociedade-humanidade* (Bernardes, 2010; Heller, 2008; Oliveira, 2005), em um movimento recíproco que possibilita a produção do *sujeito da história*. Essa compreensão aponta para o fato de que o indivíduo (singular) se humaniza ao se apropriar das características essencialmente humanas (universal), em um processo mediado pelas condições concretas, em seu contexto histórico e social (particularidade), de acesso aos bens materiais e imateriais da cultura produzidos pela humanidade. Ao se apropriar das características especificamente humanas, o sujeito pode, por meio da atividade social, tomar parte do processo de transformação da realidade, legando aos futuros sujeitos humanos um mundo diferente do que ele herdou.

Sobre a categorização da presencialidade, recorremos a Marx (2011), que, reiterando a perspectiva de Aristóteles, afirmou que as categorias expressam formas de ser, determinações de existência. Para o autor, a categoria é imanente ao concreto: como categoria simples, expressa relações nas quais o concreto ainda não está desenvolvido; já como categoria concreta, expressa a multiplicidade de relações e determinações do fenômeno. Nesse sentido, tanto as formas de ser – ou seja, como o fenômeno se apresenta ao ser isolado em unidade – quanto as determinações de existência – ou seja, as relações internas que complexificam o fenômeno – podem ser expressas pelas categorias.

Assim, em Marx, as categorias não se apresentam como no empirismo, que separa o produto da experiência sensível e os conceitos,

como produtos isolados do pensamento. As categorias marxianas expressam tanto o fenômeno como sua essência. Na realidade humana, as categorias expressam a dinâmica de processos sociais e historicamente determinados, cujo movimento se estabelece pela ação de sujeitos concretos.

Os princípios da dialética na constituição da realidade humana apontam para uma realidade complexa, composta por processos mútuos e recíprocos. Assim, o movimento na totalidade afeta as partes, e as transformações nas partes afetam o todo. A concepção dialética como legalidade da realidade e como processo epistemológico se contrapõe à fragmentação e à reificação tanto dos fenômenos da realidade quanto de seus espelhamentos na consciência (Engels, s.d.; Kosik, 2002). Por essa via, os fenômenos são estudados como unidade de análise, em busca de aproximações que revelem as mediações entre as unidades que a compõem e a totalidade que a circunscreve, além da dinâmica de sua transformação.

Tais considerações importam pois, historicamente, os conceitos correlatos à categoria da presencialidade, como *tempo*, *presença* e *vivência*, vêm sendo apresentados – a partir de perspectivas teóricas metafísicas, pragmatistas e subjetivistas – de forma fragmentada e reificada, como resultado de análises cujas bases teóricas cindem objetividade e subjetividade, isolam corpo, intelecto e afeto, separam o ser da natureza do ser da sociedade. Ao fragmentar a realidade humana em elementos alheios uns aos outros, produzem não somente as diferentes crises epistemológicas, mas também parte das particularidades que dão substância aos processos alienantes da atual conjuntura, ao normalizar, entre outras formas de alienação, a divisão entre o sujeito da prática e o sujeito do conhecimento.

A visão hegemônica de uma realidade fragmentada está presente em diferentes campos disciplinares da ciência. Marx (s.d.) fez a crítica ao posicionamento de Proudhon[3] em *Filosofia da miséria*, obra em que a categoria é tomada em si mesma, separada dos homens e de sua ação material. Lukács (2013) demonstrou como a objetividade

3 Pierre-Joseph Proudhon, (1809-1865), filósofo francês, autor de *Filosofia da miséria: sistema das contradições econômicas.*

e a subjetividade são apresentadas isoladamente nas elaborações do pragmatismo e do existencialismo. Suchodolski (2002) identificou, no percurso histórico da educação, a *pedagogia da essência*, que visa à cristalização no homem da essência humana ideal, e, em contraposição, *a pedagogia da existência*, que apregoa os processos educativos como adaptação às condições de existência. Vigotski (2003) apontou para a *crise da psicologia* no início do século XX, quando os psicólogos descreviam os processos psicológicos pela via naturalista ou, por outro lado, pela via puramente fenomenológica, argumentando que nessa fragmentação radica a separação entre intelecto e afeto.

> Quando falamos da relação do pensamento e da linguagem com os outros aspectos da vida da consciência, a primeira questão a surgir é a relação entre o intelecto e o afeto. 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 (Vigotski, 2009, p. 16).

O impasse pode ser superado com a elaboração de categorias que alcancem a concreticidade ao refletir a integralidade do ser humano como condição essencial de sua humanidade. Tais princípios precisam orientar a análise dos conceitos de *vivência*, *tempo* e *presença*.

Vivência, tempo e presença

Vivência

Considerando a inseparabilidade do intelecto e do afeto, Vigotski (2010) delineou, no percurso de sua produção, a categoria de *vivência*. A vivência é a unidade dialética do meio social (a representação daquilo que é vivenciado) e da personalidade (a representação de como isso é vivenciado), integradas as dimensões cognitivas, afetivas e volitivas do sujeito. Para o autor bielorrusso, "[...] a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa" (Vigotski,

2010, p. 686) e se desenvolve inerentemente ao contexto histórico e social vivido. Além disso, a vivência não é estática, ela se modifica no próprio curso do desenvolvimento, assumindo características únicas para cada sujeito singular, mesmo que seu grupo partilhe de uma mesma situação social. Portanto, trata-se de uma categoria que reflete a impossibilidade de separação entre objetividade e subjetividade.

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado [...] e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são representadas na vivência [...]. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (Vigotski, 2010, p. 686).

Destaca-se que a vivência, processo constituído como *relação interna do ser humano com a realidade*, tem como resultados a impressão das *marcas da experiência*[4] no sistema nervoso, a transformação e o desenvolvimento da consciência, a modificação dos processos subjetivos e objetivos no sistema interfuncional humano, e a alteração da forma e do conteúdo da constituição dos sujeitos, mas também a mobilização do sujeito no processo de transformação da realidade. O conteúdo da realidade, as *impressões vividas*, é mobilizado pelo sujeito que está ativamente presente no mundo. Vigotski (2014) apontou duas funções da atividade psicológica igualmente importantes para o desenvolvimento humano, que se organizam a partir das impressões vividas: as *atividades reprodutora* e *criadora*.

A *atividade reprodutora* preserva o extrato do que foi vivido, facilitando sua reprodução ou repetição. Já a *atividade criadora*, que se organiza a partir da capacidade combinatória do sistema psicológico,

4 A expressão refere-se ao acúmulo das transformações no sistema psicológico interfuncional humano mediadas pelo conteúdo da realidade humana. Segundo Vigotski (2014), o sistema nervoso humano modifica sua estrutura para conservar as marcas das experiências.

elabora e cria, ao combinar elementos do conteúdo da realidade internalizado pelo sujeito. Assim, o produto da atividade criadora pode apresentar algo novo, que passa a compor o conjunto das objetivações humanas.

A produção do novo como movimento de uma realidade em transformação ocorre por meio da *práxis*, sustentada na relação dialética entre teoria e prática, entre as dimensões objetiva e subjetiva da atividade humana, resultando no desenvolvimento humano, tanto do universal como do singular. A "[...] práxis é uma atividade humana consciente que se diferencia da atuação prática desvinculada de uma finalidade e apresenta um produto final que se objetiva materialmente" (Bernardes, 2009, p. 236).

A conceituação de vivência como unidade da integralidade do sujeito humano é importante, pois não tem o mesmo significado em algumas teorias que se propõem a analisar os conceitos atrelados ao *tempo*.

Tempo

Quando Lévy (2011), em sua análise do *virtual*, refere-se ao *tempo vivenciado*, ele aponta para um processo puramente subjetivo. Para o autor, o par *possível/real* é estático e constituído (reificado); por outro lado, o par *atual/virtual* é dinâmico. O humano de Lévy torna-se *não-presente* ao se virtualizar, abandonando a presença (o real), que ele relaciona à alienação. O indivíduo põe entre parênteses o tempo e o espaço ao alcançar a heterogênese, uma espécie de inteligência coletiva[5]. Nota-se, no desenvolvimento do humano de Lévy, um movimento unidirecional do particular à generalização. Na base de Lévy está a ideia do tempo real como *tempo vulgar* e do tempo vivenciado como *tempo autêntico*. A raiz teórica da conceituação

5 Inteligência coletiva é um conceito importante na teoria de Lévy. Baseada nas tecnologias digitais de comunicação, tem o ciberespaço como espaço móvel de interações entre sujeitos desterritorializados pela heterogênese. Segundo o autor, inteligência coletiva é "[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências" (Lévy, 2007, p. 28).

de Lévy é o *Ser-aí*, a existência humana imediata, de Heidegger[6].

A fragmentação do humano de Lévy (2011, p. 33) é evidente, pois, para alcançar a *não-presença*, o sujeito precisa alcançar a heterogênese, na saída da presença, esta que o autor associa ao corpo físico e sua condição determinada pelo tempo e pelo espaço, uma vez que, na heterogênese, "[...] o corpo sai de si mesmo, adquire novas velocidades, conquista novos espaços". De acordo com o autor tunisiano, o tempo real aprisiona o que está vivo em um lugar e um tempo imediatos; por outro lado, o tempo, como existência em si mesma, foi inaugurado a partir da criação da linguagem. Apresentado dessa forma, o *tempo em si* se configura como produto exclusivo da subjetividade humana; por outro lado, o presente, como localização no tempo e no espaço objetivos, apresenta-se como alienação. Para Lévy, pela virtualização, o tempo e o espaço podem ser, até mesmo, aniquilados.

Na concepção filosófica, *virtual*, do latim *virtus*, significa *potência*, esta que se refere às possibilidades de formação ou transformação dos modos de ser. Para Hegel, só existe possível quando há condições plenas, ou seja, possibilidade real. Nesse sentido, Hegel distinguiu *possibilidade real* de *mera possibilidade*. Em concordância com Hegel, porém aderindo à defesa de Marx para quem a realidade social e as ideias sobre ela são produzidas pelos próprios seres humanos em atendimento às necessidades de existência, Lukács (2018) entende que as possibilidades que projetam o desenvolvimento ontológico humano são *possibilidades concretas*, e elas não se constituem fora da relação entre causalidade e teleologia no mundo do *ser social*.

No entanto, vale destacar a defesa de Lukács (2018) de que o ser social incorporou sua condição anterior de ser da natureza, ao assumir uma nova forma caracterizada pela teleologia posta na atividade do trabalho. Nesse ínterim, aponta para a separação entre o ser da natureza e o ser da sociedade como uma falha fundamental de algumas perspectivas teóricas, ao não considerarem o desenvolvimento histórico do gênero humano. O autor identifica a cisão entre natureza e sociedade ao analisar o conceito de tempo no pragmatismo

6 Martin Heidegger (1889-1976), filósofo alemão, aluno de Edmund Husserl, fundador da escola da fenomenologia.

(manipulação do tempo objetivo com finalidade estritamente prática) e no existencialismo (o tempo vivenciado como tempo autêntico, excluindo o mundo extra-humano como tempo vulgar). De acordo com o autor, tanto o pragmatismo quanto o existencialismo, ao renunciarem à ontologia como legalidade histórica, isolam elementos do tempo concreto, segmentando o sujeito humano e seu mundo.

Para Lukács (2018), o pragmatismo rejeita o tempo e a história, pois, em tal perspectiva, o conhecimento subsiste como verdade na medida em que dá respostas práticas aos problemas. Ao identificar o tempo "[...] na medição do tempo com o próprio tempo" (Lukács, 2018, p. 42), o pragmatismo nega o caráter ontológico dos fenômenos.

Quanto à teoria fenomenológica de Heidegger – autor que tratou "[...] a natureza como mero momento parcial do ser social dos humanos", de modo que "[...] todos os problemas ontológicos da natureza desaparecem como irrelevantes" (Lukács, 2018, p. 83) –, ao circunscrever o tempo como fenômeno restrito à consciência, reprime a objetividade ontológica. Considerando os pressupostos fenomenológicos, uma vez que o mundo extra-humano perdeu toda a relevância, o tempo se apresenta como historicamente subjetivado, como produto exclusivo dos seres humanos.

Ao se conceber a primazia do *tempo físico* na constituição do ser, prescindindo da história humana, ignoram-se os significados produzidos pela humanidade no decorrer da história, além dos sentidos e afetos dos sujeitos singulares sobre a temporalidade. Por outro lado, se o *tempo natural*, ou extra-humano, é anulado pelo entendimento de que a existência do tempo se restringe ao que é vivenciado, não existindo fora da subjetividade humana, nega-se o *devir* que se apresenta no metabolismo entre o ser social e o ser da natureza, rejeitando-se também a constituição do gênero humano fundada no e pelo trabalho.

Lukács (2013, 2018), alicerçado no materialismo de Marx, propôs as *categorias ontológicas do ser*, apresentando o ser inorgânico, o ser orgânico e o ser social, cada um deles regidos pela legalidade particular de seu mundo.

O *ser inorgânico* é constituído pelas matérias incapazes da autorreprodução, porém, pode existir de modo autônomo, a exemplo do *reino mineral*. O ser inorgânico é regido por leis de causalidade, sendo que os processos de causa e efeito subsistem no *tempo como grandeza física*, o qual é caracterizado por suas relações com o espaço e o movimento físicos.

Já o *ser orgânico* é resultado de um salto ontológico que constituiu uma nova categoria de ser, imbuída de maior complexidade em relação à sua precedente forma de existência. A gênese do ser orgânico ocorre nos processos físico-químicos de transformações a partir do inorgânico. Em dadas condições adequadas de temperatura, pressão etc., moléculas orgânicas, como aminoácidos, ácido desoxirribonucleico, ácido ribonucleico e lipídios, complexificam-se, dando origem a uma nova forma de ser regrada na reprodução da vida. Trata-se dos reinos biológicos, que incluem, entre outros, os reinos vegetal e animal. Essa forma de ser é impactada pelo *devir*, configurado no tempo de existência dos entes e das espécies, e que representa o percurso do nascimento à morte.

Um novo salto ontológico, a partir do orgânico, dá forma ao *ser social*. Pertence à natureza, pois dela é parte e, como tal, depende do ser orgânico e do inorgânico para produção e reprodução da vida. No entanto, em busca da satisfação, tanto das necessidades biológicas como daquelas nascidas na mediação com a natureza pelo trabalho na coletividade, que são as necessidades sociais, transforma a natureza a partir de sua vontade e de sua ação consciente sobre ela. Seu desenvolvimento ocorre a partir da teleologia posta na atividade social, e o tempo que o caracteriza é o *tempo como história*. Trata-se, portanto, do sujeito humano, cuja integralidade – a mobilização ativa de suas dimensões corporal, cognitiva e afetiva – é pressuposto para que uma presença especificamente humana se constitua.

No processo histórico de transformação da natureza, os seres humanos foram se apropriando de fenômenos naturais como o movimento do Sol, da Lua e das estrelas, elaborando, social e historicamente, conceitos sobre o tempo, além de instrumentos capazes de indicar o momento oportuno para determinadas atividades, como a

agricultura, a pesca, os ritos religiosos e os encontros festivos[7].

Evidências do processo sócio-histórico de elaboração do tempo humano podem ser encontradas, entre outros contextos, em comunidades de pescadores. Cunha (2000) apontou, ao pesquisar um povoado de pescadores localizado na Ilha de Santa Catarina, como a prática da pesca artesanal se organiza, para além da sistematização do relógio e do calendário, pela passagem de determinadas espécies de peixes, pela época da tainha, da anchova, da corvina, entre outras, dependendo também do conhecimento das chuvas e das marés.

Com o percurso histórico, o conhecimento sobre o tempo foi se complexificando, tornando-se cada vez mais abstrato, ao ponto de chegar até a sistematização do relógio e do calendário, possibilitando maior controle na organização da prática social. Os significados sociais produzidos historicamente sobre o tempo são apropriados pelos seres humanos, que, ao internalizá-los, movidos por sua cognição e afeto, produzem os sentidos pessoais. O tempo pode parecer rápido ou lento, bem ou mal aproveitado, a depender dos sentidos e afetos que o sujeito singular produz em sua relação com a temporalidade. "Sabe-se que, no desgosto e na alegria, não vemos as coisas com os mesmos olhos" (Vigotski, 2014, p. 15).

Para o poeta Vinicius de Moraes, o horário das *cinco da manhã* não é apenas um instante apontado pelo relógio, mas o momento em que a angústia se veste de branco, quando as crianças dormem embaladas pela harpa caricosa das pescarias (Moraes, 2012).

Portanto, o tempo especificamente humano não se limita aos processos físicos, não se restringe aos fenômenos da consciência, não é unicamente produto da razão, também não é apenas o ritmo fisiológico, circadiano, e tampouco é produto exclusivo dos sentidos. Na realidade, o tempo especificamente humano reflete a complexidade e a integralidade da realidade humana, produto das relações dialéticas entre objetividade e subjetividade, entre o ser da natureza e o ser social.

7 Elias (1998) apresentou um estudo historiográfico sobre o processo histórico de produção dos conceitos e instrumentos dirigidos ao conhecimento e controle do tempo.

Presença

Sobre os encadeamentos entre tais concepções de tempo e o movimento de constituição da *presença* especificamente humana, relacionada aos processos pedagógicos, a presença de um sujeito cuja relação com a realidade reproduz o gênero humano em sua singularidade, no mesmo processo em que participa ativamente do movimento de produção da cultura humana, é uma presença vivenciada por um sujeito que mobiliza corpo, cognição e afeto na atividade que conscientemente realiza (Souza, 2024).

Com origem no latim *praesens*, o conceito de presente se refere a "[...] aquele que assiste pessoalmente" (Cunha, 2010, p. 509). Freire (2020, p. 20) defende a presença "[...] que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma". Costa (2001, p. 25) advoga em prol de uma presença integral do aprendente, sendo, para tal, necessária uma "[...] disposição interior (abertura, sensibilidade e compromisso)", bem como "[...] uma implicação inteira do educador". Integralidade, intervenção, transformação e consciência são determinações de uma presença que supera uma existência imediata.

Não se trata de uma presença reificada, conformada em determinado local e tempo, mas de um estado de presença, da *presencialidade*, sempre instável e em constituição, *presença vivenciada concretamente*, que encontra na história o conteúdo de sua constituição.

Como já apresentado, a vivência, relação interna do sujeito com a realidade, configura-se como um fenômeno promotor do desenvolvimento do ser humano singular e o qualifica a tomar parte no processo de transformação do gênero humano, o universal. Por outro lado, a presença constituída na relação ativa do sujeito em sua inteireza com o mundo é condição para a apropriação, elevando-se sobre o tempo natural como grandeza física, do tempo como história. Esse processo possibilita a superação das condições alienantes, típicas da conjuntura neoliberal atual, que resultam na *não-presença* ou na presença parcial do sujeito.

A partir da análise dos conceitos de tempo, vivência e presença realizada na pesquisa (Souza, 2024), propõe-se que a *presencialidade*:

a. caracteriza-se como nexo entre o gênero humano e o sujeito singular, entre a universalidade e a singularidade, mediados pela particularidade histórico-social;
b. pressupõe a postura ativa do sujeito no movimento de produção, criação e transformação de si e de sua realidade;
c. requer a superação do individualismo e da desafetação nas relações sociais;
d. tem como conteúdo as marcas das vivências que, uma vez apropriadas pelo sujeito presente, são mobilizadas a tomar parte no movimento de transformação da realidade.

Nesse percurso, sugere-se que a presencialidade é a unidade dialética constituída pelos fenômenos da presença e da vivência.

Unidade da presencialidade

Cotidianamente, o termo *presencialidade* se relaciona com a dicotomia entre práticas presenciais e não presenciais. É com essa acepção que o conceito foi apresentado no Parecer CNE/CP nº 6/2021 (Brasil, 2021). No campo epistêmico, alguns pesquisadores vêm questionando essa categorização, propondo que a presencialidade não é unicamente determinada pelas especificidades das interações – ou seja, se localizadas no mesmo local e tempo ou se ocorrem a distância. Concordamos com esse pressuposto, porém, consideramos que os movimentos de superação das condições alienantes em torno da atividade realizada fundamentam os avanços qualitativos na constituição da presença do sujeito.

> A presencialidade ultrapassa o presencial e o virtual. Ela é relativa, pois o sujeito pode estar fisicamente longe, mas presente, e fisicamente presente, porém distante. A objetivação da presencialidade ocorre quando há avanços na ação do sujeito, seja nas relações presenciais ou virtuais, e está vinculada à condição

> dos sujeitos estarem em atividade de estudo e de ensino (Informação verbal)[8].

Apesar da relevância do conceito no atual contexto sócio-histórico, Bernardez (1706) registrou o termo em 1706, no primeiro tomo do livro *Nova Floresta*, ao apresentar a onomástica das diferentes durações de tempo. Bernardez utiliza o conceito de presencialidade como um estado do presente resultante da mudança do estado da *futurição*. Assim, o uso do conceito pelo padre português tem como propósito descrever o *instante*, adentrando nas discussões filosóficas de sua época sobre a fluidez do tempo.

> [...] INſTANTE tem dous ou tres *ſignificados*. Em hum *ſe* toma pelo tempo aproximamente futuro, ou já imminente. Neſte *ſentido* diftinguio o Apoſtolo [Paulo] os Inſtantes dos Futuros; chamando Inſtantes às couzas que eſtão (digamolo aſſim) eſcorregando do eſtado da futurição para o da *preſencialidade*; & Futuros, às que haõ de tardar mais (Bernardez, 1706, p. 278, itálico nosso).

O dicionário *Michaelis* (2015) aponta presencialidade como: "Qualidade ou condição de presencial" (n.p.). A ampliação do significado de *presencial* para *tem como conteúdo as marcas das vivências que, uma vez apropriadas pelo sujeito presente, são mobilizadas a tomar parte no movimento de transformação da realidade* como estado ou condição de presença se configura na junção do adjetivo presencial com o sufixo *-dade* e *-idade*, do latim *itatis* (Cunha, 2010, p. 198). Formação semelhante aparece na junção do adjetivo *presente* com o sufixo *-dade*, resultado em *presentidade*. Nessa configuração, o termo *presentidade* foi utilizado na tradução para o português dos conceitos *Anwesenheit*, de Heidegger, e *presentness*, de Peirce[9].

A análise realizada por Souza (2024), a partir da fundamentação

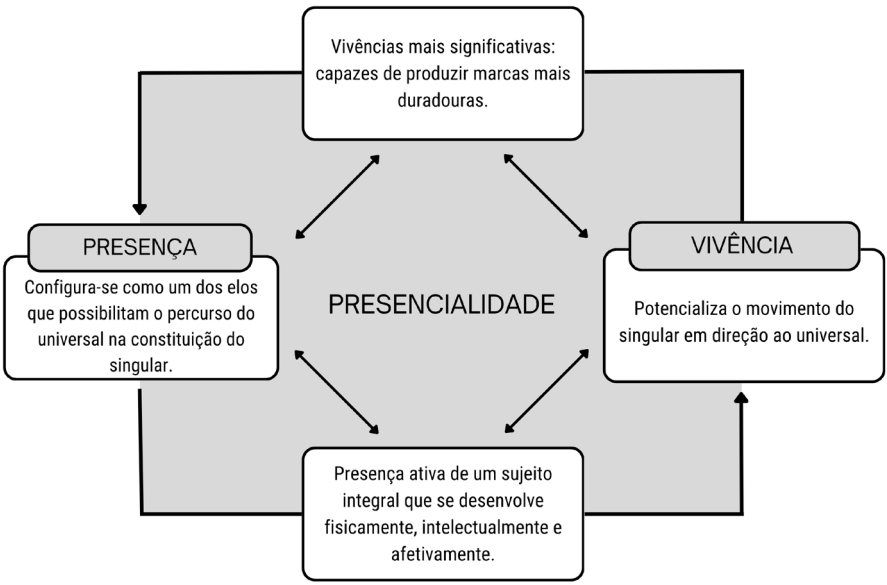
8 Informação fornecida pela Profa. Dra. Maria Eliza Mattosinho Bernardes durante reunião do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP), na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH/USP), em 30 de julho de 2022.

9 Charles Sanders Peirce (1839-1914).

teórica apresentada neste texto, permite a elaboração da hipótese segundo a qual a presencialidade é a unidade dialética constituída pela presença e pela vivência de sujeitos em atividade consciente. Nesse sentido, a presença e a vivência constituem-se em um processo dialético que pressupõe mutualidade, reciprocidade e contradição.

A *mutualidade* se ampara no fato de que tanto a presença como a vivência têm por conteúdo a realidade internalizada pelo sujeito nos processos educativos, pelos quais o sujeito se apropria das características tipicamente humanas inicialmente externas e depositadas nos produtos materiais e imateriais da humanidade. Desse modo, a *cultura*, como produto ontológico humano, medeia a constituição de ambos os processos, tanto da presença quanto da vivência.

Figura 1 – A unidade da presencialidade



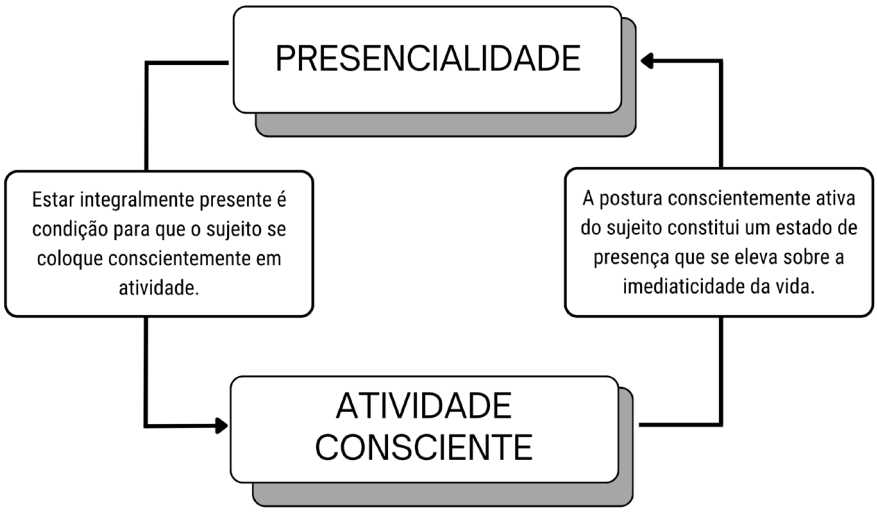
Fonte: Souza, 2024.

A *reciprocidade* aponta para o processo no qual a condição ou o estado da presença interfere na qualidade da vivência. No sentido inverso, vivências capazes de produzir marcas mais duradouras

qualificam o sujeito, no processo de transformação de si e da realidade humana, para a constituição de uma presença mais concreta. Como explicado por Vigotski (2014), as possibilidades do sujeito singular para a reprodução e a criação do novo estão no conteúdo enraizado na vida e apropriado pelo sujeito. Na ação combinatória dos elementos da realidade, em uma operação mobilizada também pela postura afetiva com a qual o sujeito vivencia a realidade, o sujeito, por meio das atividades reprodutora e criadora, toma parte na produção do gênero humano.

Já a *contradição* explica o movimento no qual a presença volitiva é condição para que o sujeito singular se aproprie da universalidade humana e se humanize. E, por outro lado, explica o movimento no qual o sujeito singular, como síntese do gênero humano, combina o conteúdo da realidade e cria o novo, participando do processo de produção do universal. Portanto, a presença se caracteriza como um dos elos que possibilitam o percurso do universal na constituição do singular; por outra via, a vivência potencializa o movimento do singular em direção ao universal.

Figura 2 – A presencialidade e a atividade consciente



Fonte: Souza, 2024.

Assim constituída, a presencialidade compõe com a atividade consciente, pois estar integralmente presente é condição para que o sujeito se coloque conscientemente em atividade. Por outro lado, a postura conscientemente ativa do sujeito pode constituir um estado de presença que se eleva sobre a conformação na imediaticidade da vida.

É necessário destacar, também, a proposição da *não-presença* como sintoma da alienação, fenômeno ordinário na conjuntura do capitalismo neoliberal. Na fragmentação do sujeito e da realidade humana, na separação do saber e do fazer, no individualismo e na desafetação nas relações sociais, rompem-se os nexos entre os fenômenos da presença e da vivência. Tem-se, assim, uma presença incompleta de um sujeito incapaz de mobilizar sua integralidade. Portanto, a não-presença não se caracteriza como um *vir-a-ser* em direção à emancipação, ou como uma elevação do ser; muito pelo contrário, resulta das perversões provocadas pelas desigualdades sociais, econômicas, educacionais, digitais etc., uma vez que a herança da humanidade – os bens materiais e imateriais sócio-historicamente produzidos e necessários para o pleno desenvolvimento humano – não está à disposição de todos os herdeiros da cultura[10].

A categoria da presencialidade como instrumento de análise

Considerando o objetivo central deste artigo, têm-se como síntese teórica *a presencialidade como unidade dialética entre os fenômenos da presença e da vivência*. Deve-se levar em conta também que o problema que resultou na análise da presencialidade é originário de contextos dinâmicos, envolvendo sujeitos concretos situados em determinado espaço e tempo.

Nesse sentido, importa fazer alguns apontamentos sobre como as *especificidades históricas* do fenômeno se apresentam no movimento do real, relacionado aos processos de formação humana em contextos históricos e sociais determinados. Assim, pretende-se

10 Para Bernardes (2012), o acesso aos conhecimentos sócio historicamente elaborados é condição para a aprendizagem e o desenvolvimento dos herdeiros da cultura.

fazer, nesta seção, rápidas aproximações da instrumentalização da categoria da presencialidade, considerando a dimensão lógica da pesquisa, voltada à transformação do real.

A apreensão da presencialidade como unidade de análise do estado ou condição da presença dos sujeitos teve como inspiração as elaborações de Ciavatta (2001), Kosik (2002), Lukács (2018) e Saviani (2015). Trata-se da *análise das mediações* na dinâmica interna do fenômeno da presencialidade.

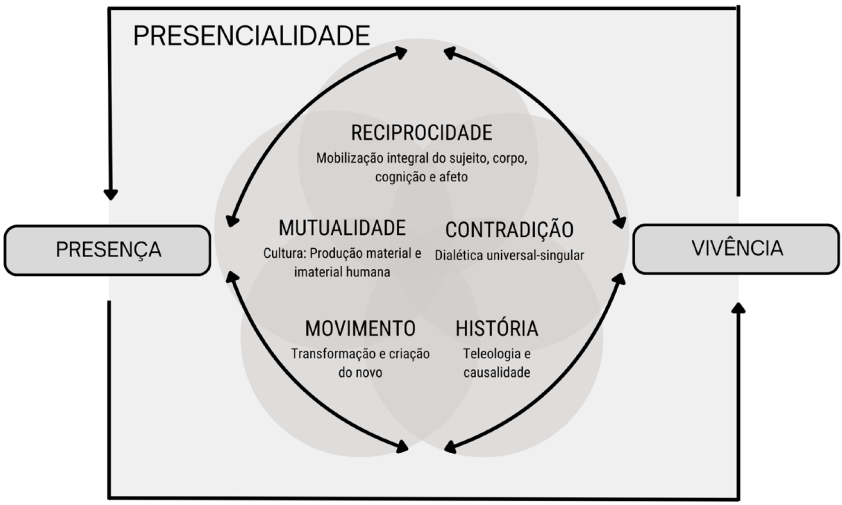
Com isso em vista, ao se localizar o movimento em que a cultura se configura como conteúdo do processo de superação da realidade enfrentada por determinada coletividade humana, encontra-se tanto o movimento dialético entre o universal e o singular, expresso na contradição como mediação entre a presença e vivência, bem como a mutualidade, considerando que o gênero humano é o conteúdo que constitui tanto a presença quanto a vivência como fenômenos especificamente humanos.

Por essa via, buscam-se, na análise das mediações, evidências da relação entre os fenômenos da presença e da vivência no contexto de formação humana, consequentemente revelando o processo de constituição da presencialidade. Levando em conta a caracterização da presencialidade já apresentada neste artigo, elencam-se alguns *indicadores para análise das especificidades históricas* (Souza, 2024):

a. a mobilização integral das dimensões corporais, cognitivas, afetivas e volitivas, no movimento dialógico e coletivo, com vistas à superação da realidade enfrentada no contexto de formação humana;
b. a qualidade dos conhecimentos historicamente produzidos como conteúdo dos processos de superação da realidade enfrentada pelos sujeitos;
c. a práxis transformadora como indício externo da operacionalização das atividades psicológicas reprodutora e criadora (Vigotski, 2014), no processo de produção, reprodução e criação de uma nova realidade;
d. a relação entre causalidade e teleologia, entre possibilidades e limites legados pelo contexto histórico e social para a transformação da realidade enfrentada;

e. o movimento de superação das demandas e dos problemas impostos pela realidade, revelando a dinâmica na qual o sujeito singular toma parte da universalidade ao reproduzir a realidade humana e criar o novo.

Figura 3 – Unidade da presencialidade como instrumento de análise

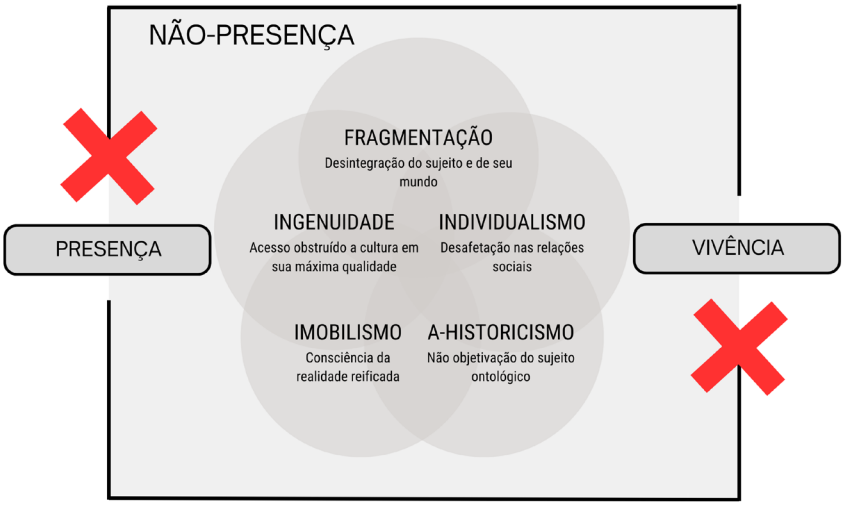


Fonte: Souza, 2024.

Importa também observar os processos que obstruem e rompem as mediações entre os fenômenos da presença e da vivência, constituindo o processo da *não-presença* (Souza, 2024). É possível a compreensão de que o fenômeno relacionado à alienação ganha forma quando a relação do sujeito com a realidade é caracterizada, entre outros processos, por: fragmentação (quando o sujeito está corporalmente presente, porém sua cognição ou afetos voltam-se a objetivos alheios ao seu processo de formação humana, entre outras formas de desintegração); ingenuidade (quando os processos de reflexão sobre sua ação se baseiam unicamente na experiência e no conhecimento imediatos da realidade); individualismo (quando não há afetação pela presença do outro); imobilismo (a não consciência dos fenômenos como processos integrados e em constante mudança); a-historicismo

(quando o indivíduo não se objetiva como sujeito ativo que se forma ao transformar a realidade humana).

Figura 4 – A não-presença como obstrução dos nexos entre a presença e a vivência



Fonte: Souza, 2024.

Por fim, a análise de como as mediações e as rupturas entre os fenômenos da presença e da vivência se constituem nos processos de formação humana pode evidenciar as especificidades históricas pelas quais a presencialidade é constituída, além de apontar os percursos pelos quais as condições alienantes, que dão substância à não-presença, podem ser superadas. Em síntese, entende-se que a constituição de uma presença tipicamente humana é um processo social, que encontra seu potencial na cultura.

Considerações finais

O *resultado* da análise sugere que a presencialidade se constitui na relação dialética entre presença e vivência de sujeitos em atividade

consciente, ou seja, pressupõe-se que a concreticidade da presença depende da qualidade da vivência; no sentido inverso, vivências constituídas na relação ativa do sujeito com a realidade concreta produzem marcas duradouras, ao afetarem e transformarem a estrutura do sistema psicológico, instigando uma nova presença, capaz de superar o estar imediato em um determinado local e tempo. Nesse sentido, a presença e a vivência constituem-se em um processo dialético que compreende mutualidade, reciprocidade e contradição.

Assim configurada, a presencialidade, ao superar a acomodação imediata em um determinado local e tempo: a) caracteriza-se como nexo entre o gênero humano e o sujeito singular, mediado pela particularidade histórico-social; b) pressupõe a postura ativa do sujeito no movimento de produção, criação e transformação de si e de sua realidade; c) requer a superação do individualismo e da desafetação nas relações sociais; d) tem como conteúdo as marcas das vivências que, uma vez apropriadas pelo sujeito presente, são mobilizadas a tomar parte no movimento de transformação da realidade.

Considerando a caracterização da categoria da presencialidade como instrumento de análise do estado ou condição de presença dos sujeitos envolvidos em determinada atividade humana, recomenda-se a realização de pesquisas que visem à análise da constituição da presencialidade em contextos históricos e sociais diversos, nos diferentes campos da ciência e do trabalho, sobretudo no campo da educação, contemplando diferentes modalidades e etapas do ensino formal e não formal.

Por fim, propõe-se que a presencialidade, como fenômeno regrado na legalidade do ser social, não difere de outras características tipicamente humanas no que concerne à dinâmica de seu desenvolvimento, pois é produto sócio-histórico. Sua constituição ocorre no mesmo movimento de apropriação da genericidade humana pelos indivíduos e depende do acesso dos sujeitos aos produtos materiais e imateriais da cultura.

Referências

ACANDA, J. L. O papel ativo dos sujeitos: trabalho e alienação no capitalismo. *In*: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. cap. 1, p. 26-44.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php. Acesso em: 3 abr. 2023.

BARBOSA, A. P. **Afeto e cognição no ensino superior**: estudo a partir da migração do presencial para o virtual em tempos de crise. 2024. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-22112024-171724/pt-br.php. Acesso em: 24 abr. 2025.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 235-242, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/qDnK4cN9tmQPLMwkBYPTYbp/?lang=pt. Acesso em: 12 abr. 2023.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-145210/pt-br.php. Acesso em: 5 mar. 2023.

BERNARDES, M. E. M. O método de investigação na psicologia histórico-cultural e a pesquisa sobre o psiquismo humano. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 10, n. 20, p. 297-313, 2010. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4000892. Acesso em: 18 abr. 2024.

BERNARDEZ, M. A prospectiva onomastica: de varias differenças de duraçoés, ou medidas do Quando; em ordem a formarmos mais nobre conceito da Eternidade. *In*: BERNARDEZ, M. **Nova floresta** (Primeiro tomo). Lisboa: Officina de Valentin da Costa Deslandes, 1706. p. 278-301. Disponível em https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=ucm.5320783916&view=1up&seq=322&q1=prospectiva%20onomastica. Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar**. Brasília: MEC/CNE/CP, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 mai. 2023.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M. (org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 121-144.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da presença**: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2001.

CUNHA, A. G. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

CUNHA, L. H. O. O tempo natural e o tempo mercantil na pesca artesanal. *In*: DIEGUES, A. C. (org.). **A imagem das águas**. São Paulo: Hucitec, 2000. p. 101-110.

ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alpha-Omega, s.d. v. 2. p. 267-280. (Trabalho original publicado em 1876).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, A. N. **Atividade. Consciência. Personalidade**. Bauru, SP: Mireveja, 2021.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LÉVY, P. **O que é virtual?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social I**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013. *E-book*.

MARX, K. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011. *E-book*.

MARX, K. Marx a P. V. Annenkov. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Editora Alpha-Omega, s.d. v. 3. p. 244-253.

MARX, K. **O capital**: Crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2015. *E-book*.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. [*S.l.*]: Editora Melhoramentos, 2015. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/virtual/. Acesso em: 17 abr. 2023.

MORAES, V. **Novos poemas, cinco elegias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, B. A dialética singular-particular-universal. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R.; MARTINS, S. T. F. **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005. cap. 2, p. 25-51.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [*S.l.*], v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463. Acesso em: 10 maio 2023.

SOUZA, M. R. F. **A presencialidade na formação continuada no contexto da pandemia de COVID-19**: estudo de caso em uma escola municipal da Zona Leste de São Paulo. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

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

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

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003. Acesso em: 30 abr. 2023.

WHO (World Health Organization). **WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19**. Washington, DC, 11 mar. 2020. Disponível em: https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020. Acesso em: 28 set. 2022.

Capítulo 2

Convivência pedagógica: um estudo a partir do enfoque histórico-cultural

Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Introdução

A problemática da convivência no contexto escolar é emergente nas pesquisas em educação e psicologia. O tema tem sido objeto de investigação em diferentes países, principalmente nos Estados Unidos, no Reino Unido e no Brasil, conforme o estudo bibliométrico realizado por Puccinelli, Martins e Bernardes (2024) sobre convivência pedagógica. Neste estudo foram identificados 344 resumos entre os anos de 2000 e 2024; posteriormente, os metadados dos resumos foram analisados pelos seguintes *softwares*: *VOSViewer*, *IRaMuTeQ* e *MAXQDA*. Os principais conteúdos abordados, em ordem de maior ocorrência, foram educação, aprendizagem, escola, alfabetização, avaliação e motivação.

Estudo documental realizado sobre convivência escolar na América Latina (Fierro-Evans; Carbajal-Padilla, 2019) apresenta uma revisão do conceito com o objetivo de esclarecer seu significado

e contribuir para o desenvolvimento de uma linguagem comum na região latino-americana. A revisão da literatura analisou 30 artigos acadêmicos utilizando as bases de dados *Redalyc*, *SciELO*, *Ebsco* e *Dialnet*, a partir da amplitude regional oferecida por essas bases combinadas como fonte de pesquisa, no período entre 1990 e 2018. Os resultados indicam a ênfase do conceito de convivência escolar pela perspectiva da justiça social, adaptado à educação e operacionalizado em três dimensões da vida escolar: *pedagógico-curricular*, *organizacional-administrativa* e *socio-comunitária*. As autoras concebem que a sistematização do conceito pode apoiar futuras pesquisas, propostas educacionais e avaliações voltadas à convivência, oferecendo respostas para o enfrentamento da violência e da persistente exclusão social na região latino-americana.

A dimensão *pedagógico-curricular*, indicada pelas autoras e objeto de interesse neste capítulo, refere-se às práticas dos educadores no manejo dos aspectos didáticos, organizacionais e relacionais. Envolve o planejamento, o desenvolvimento curricular e as práticas de ensino, com o objetivo de promover a aprendizagem dos alunos tanto no aspecto disciplinar quanto na formação para a vida. Esse processo se evidencia nos ciclos de interações verbais e não verbais entre os sujeitos, os quais, por meio de redes de relações, constroem o espaço da sala de aula a partir de suas necessidades, de seus interesses e de suas histórias, entrelaçados por diferentes espaços de aprendizagem e de convivência.

Em estudo bibliométrico realizado sobre a convivência escolar na América Latina entre os anos de 2010 e 2018 (Andrades-Moya, 2023), evidencia-se que o tema tem abarcado questões que vão desde a violência escolar até os problemas de inclusão educacional. Segundo o autor, as temáticas abordadas com maior frequência nos estudos analisados referem-se aos fatores que influenciam e às formas de abordar a violência escolar, às descrições de políticas educacionais, às propostas para melhorar a convivência escolar, às relações de convivência escolar e outros fatores. Os temas com menor frequência nos estudos abordam a comparação entre práticas de convivência escolar, instrumentos de avaliação da convivência escolar e o seu

caráter normativo. O autor salienta a importância de propostas que melhorem as interações entre os membros de uma instituição, considerando a falta de preparo dos profissionais da educação – docentes, gestores, assistentes e demais agentes administrativos. Além disso, identifica que as ações realizadas geralmente têm caráter reativo, respondendo a problemas de convivência escolar apenas após seu surgimento, em vez de adotarem medidas preventivas que visem à redução de conflitos e à melhoria das relações no ambiente escolar. Aponta aspectos necessários a serem desenvolvidos em outras pesquisas, como: a) à aprendizagem das interações socioescolares; b) aumentar os resultados de aprendizagem; e c) garantir relações harmoniosas que permitam um desenvolvimento socioeconômico ótimo para todas as pessoas que compõem um centro educacional. (Andrades-Moya, 2023, p. 12).

A análise dos estudos latino-americanos evidencia que a dimensão pedagógica que integra as produções acadêmico-científicas sobre convivência escolar é abordada, porém não assume protagonismo nos estudos sobre a convivência no contexto escolar. Constata-se também a diversidade epistêmica nos estudos analisados, sem abranger as questões históricas e culturais envolvidas na formação humana e nas relações interpessoais no contexto escolar. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objeto de estudo justamente a dimensão pedagógica da convivência escolar, compreendida como mediação essencial para a formação humana.

O estudo sobre convivência pedagógica ora apresentado tem como finalidade contemplar o aprofundamento sobre a dimensão pedagógica na convivência escolar e dá ênfase na análise dos processos de ensino e de aprendizagem, considerando a dialética entre os sistemas afetivo, volitivo e cognitivo, inerentes à concepção de vivência enquanto unidade funcional do psiquismo humano. Para tanto, considera a atividade pedagógica como unidade dialética (Bernardes, 2009) – objetivada na relação entre a atividade do professor (a de ensino) e a atividade dos estudantes (a de estudo) – necessária aos processos pedagógicos promotores do desenvolvimento integral dos sujeitos. Conforme afirma Davidov (1988, p. 23)

> [...] o objetivo fundamental do ensino não é a memorização de fatos e regras, mas a formação do pensamento teórico nos escolares, que lhes permite assimilar os conhecimentos de forma ativa e criadora, desvendando as relações essenciais e as regularidades dos fenômenos estudados.

Bernardes (2010a) afirma que tal atividade não se restringe a ações técnicas ou pedagógicas como facilitadoras da aprendizagem, mas se organiza como práxis criadora e reflexiva de cunho revolucionário (Bernardes, 2024; Vázquez, 1977). Trata-se de uma forma de atuação social que transforma simultaneamente as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica. Tal compreensão visa complexificar a concepção de práticas pedagógicas espontaneístas e mecanicistas ao incorporar intencionalidade, mediações simbólicas e finalidades educativas emancipadoras, como defendido por Vigotski (2001) e Leontiev (1983). A escola, nesse sentido, deve ser espaço para o desenvolvimento integral dos sujeitos, em especial o desenvolvimento do pensamento teórico, mediado pela apropriação dos conteúdos escolares como elaborações históricas da cultura humana.

O objetivo deste estudo é apresentar reflexões teóricas sobre o conceito de convivência pedagógica, a partir do conceito de vivência abordado por Vigotski (2001), relacionando-o à dimensão compartilhada nos modos de ação na atividade pedagógica, entendida como a unidade dialética entre a atividade do professor e a do estudante (Bernardes, 2009, 2012). Para tanto, enfatiza os sistemas afetivo, volitivo e o cognitivo presentes na atividade pedagógica, destacando-a como um campo de compartilhamento de vivências entre os sujeitos no contexto escolar.

Parte-se dos estudos anteriormente citados e são apresentadas a seguir sistematizações sobre o conceito de vivência, de acordo com Vigotski (1996, 2018), e de atividade pedagógica, de acordo com Bernardes (2009, 2012), para explicar o conceito de convivência pedagógica, fundamentado no enfoque histórico-cultural. Busca-se, portanto, a partir do estudo sobre a convivência pedagógica apontar

caminhos para uma educação humanizadora e que contribua para o desenvolvimento dos sujeitos.

O conceito de vivência (*perejivanie*) na psicologia histórico-cultural

A psicologia histórico-cultural, fundamentada nas contribuições de Vigotski, é uma base teórico-metodológica que, em sua gênese, rompe com o dualismo cartesiano e com abordagens psicológicas idealistas e mecanicistas. Fundamentada no materialismo histórico-dialético e influenciada pela filosofia monista de Baruch Espinosa, considera o desenvolvimento psíquico como um processo socialmente mediado. A partir dessa perspectiva epistêmica, o conceito de vivência (*perejivanie*) emerge não apenas como uma categoria central no pensamento vigotskino sobre formação humana, mas como uma verdadeira unidade funcional que analisa a complexa e dinâmica relação dialética entre o sujeito e o meio, ou seja, o ambiente social e culturalmente constituído.

Segundo Vigotski (2004), o estudo sobre a formação humana não pode se limitar à soma de elementos isolados, como as sensações, as percepções e a memória, entre outras funções psíquicas estudadas por campos particulares da psicologia. Para o autor, era preciso encontrar uma unidade de análise que contivesse, em si, as propriedades fundamentais do todo, uma *célula* que, ao ser analisada, revelasse a natureza do fenômeno complexo – o desenvolvimento cultural da criança. Nessa perspectiva, há a necessidade de superação da compreensão da criança enquanto ser natural, que se desenvolve naturalmente pelos processos de maturação biológica, dando lugar à compreensão do ser social, cuja base biopsíquica se constitui a partir da mediação da cultura na sociabilidade humana.

No texto *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski (2004) argumenta que a psicologia deve superar a noção de que os processos psíquicos são meramente um produto da realidade externa. Ao contrário, a realidade é vivenciada pelo sujeito, e essa vivência

é que se torna a força motriz de seu desenvolvimento. A vivência (*perejivanie*) é concebida como sendo a via pela qual as influências do meio são transformadas em forças internas que constituem a consciência e a personalidade. Ela é a unidade entre as dimensões objetiva e subjetiva, onde o social se internaliza e o individual se projeta no social, de forma transformada, tanto da realidade externa quanto da realidade interna ao próprio sujeito.

De acordo com Toassa e Souza (2010), as particularidades ontológicas e epistemológicas do conceito de *vivência* (*perejivanie*) distinguem-se do conceito de *experiência* (*opyt*) e ressaltam sua função como unidade indissociável entre afeto e cognição, em consonância com uma compreensão materialista dialética e monista do psiquismo.

A indistinção entre *vivência* e *experiência* na língua portuguesa obscurece a precisão conceitual vigotskiana. Para Vigotski, a vivência (*perejivanie*) é um momento particular e intenso da experiência psíquica[11], ainda que seja um dos mais significativos para sua psicologia. A experiência (*opyt*) representa a totalidade das interações e apropriações do sujeito com o mundo e consigo mesmo ao longo da vida, enquanto a vivência (*perejivanie*) se configura como algo singular, profundo, que emerge em situações específicas e que é crucial na constituição de sentidos e significados a partir das significações históricas e culturalmente produzidas.

O conceito de vivência (*perejivanie*), em sua gênese na linguagem russa, segundo Toassa e Souza (2010), carrega uma densidade semântica que ultrapassa a mera tradução literal. Vigotski o utilizou inicialmente em sua análise da *Tragédia de Hamlet* (Vigotski, 1999) para indicar o que é vivenciado pelo sujeito, compreendendo-o como um estado da alma em que uma forte impressão ou sentimento é experimentada. No entanto, sua significação vai além: vivência (*perejivanie*) não é um estado passivo ou puramente interno; é a expressão da unidade dialética entre as dimensões objetivas e subjetivas, quando o sujeito, em sua singularidade, apropria-se e expressa as

11 Refere-se à experiência vivida pelos sujeitos que superam a dimensão imediata da relação entre o sujeito e o meio, pois é mediada por significados e sentidos pessoais e são constitutivas e transformadoras da subjetividade humana.

condições objetivas de sua existência, constituindo o processo histórico e cultural do desenvolvimento psíquico.

Tal categoria opera como uma unidade de análise porque contém, em si, as propriedades fundamentais do todo psíquico. De acordo com Vigotski (2010, p. 686):

> A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência [...].

Vivência (*perejivanie*) expressa a relação mediada entre o sujeito e a realidade concreta a partir de conteúdos mentais, como *vivências estéticas*, *vivências complexas* ou a *vivência de si*.

Esse é um ponto crucial na psicologia histórico-cultural, pois sustenta que a relação do ser humano com o mundo não é direta e imediata, mas é sempre mediada por instrumentos simbólicos que são constituídos e constituem a realidade concreta, incluindo suas condições de vida, suas relações sociais, as instituições, a cultura material e imaterial. Nessas condições, a vivência não pode ser considerada um processo isolado, mas está intrinsecamente ligada à materialidade da existência do sujeito humano, no seu tempo e espaço.

Vigotski (2018) usou exemplos como *vivências estéticas* (a forma como se experimenta uma obra de arte), *vivências complexas* (como as emoções ligadas a situações de grande impacto pessoal e social) e a *vivência de si* (a autoconsciência e a maneira como o sujeito se percebe e se sente em relação a si mesmo e ao mundo). Isso demonstra a amplitude do conceito, que abrange desde a percepção de fenômenos externos até a mais íntima experiência subjetiva, sempre em sua dimensão afetivo-cognitiva. A vivência (*perejivanie*) é, assim, o resultado da elaboração interna desses conteúdos que emergem da relação com o meio.

De acordo com Beatón (2017), cada nova vivência passa pela vida pessoal do sujeito, através da mediação das vivências anteriores, as quais, assim como a vivência atual, também são conteúdos do contexto cultural, social e histórico. Dessa forma, a vivência (*perejivanie*) materializa "[...] o duplo dialético – singular e social – que se integra na experiência emocional e criadora de uma subjetividade histórica que contém a imprevisibilidade" (Sawaia; Silva, 2019, p. 28). Ela é o elo dinâmico entre a objetividade do fato social e a subjetividade humana, pois é constituinte da consciência e da personalidade.

Cada sujeito vivencia determinados eventos de forma singular, uma vez que é mediado pela historicidade da socialidade humana e pelas mediações internas próprias, constituídas na ontogênese. Portanto, torna-se necessário refletir sobre as diferentes dimensões da vivência constitutiva da formação dos sujeitos na contemporaneidade.

Fenômenos sociais de grande impacto, bem como fenômenos da vida cotidiana, podem ser citados para melhor compreensão dessa unidade interfuncional – *vivências complexas* – constituinte do psiquismo humano, considerando o significado social e o sentido que cada evento tem para as pessoas de forma singular. Como fenômenos sociais de grande impacto social, citam-se a pandemia de covid-19 e o evento de 8 de janeiro de 2023 no Brasil – a tentativa de golpe contra o Estado Democrático de Direito. Tais eventos não são apenas eventos objetivos, pois geraram vivências (*perejivanie*) diferentes em cada uma das pessoas. De forma semelhante, fenômenos na vida cotidiana também são vivenciados de forma pessoal, caracterizando o modo singular de cada sujeito se relacionar com a realidade. Relações interpessoais na família, na escola e nos grupos sociais em geral criam vivências e situações de convivência entre as pessoas – *vivências de si* –, afetando-as de diferentes maneiras, ora de forma potencializadora do desenvolvimento, ora bloqueando ou dificultando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Segundo Vigotski (2018), a vivência (*perejivanie*) é essa unidade da relação entre o sujeito e o meio, considerando as particularidades da situação social de desenvolvimento em cada período da vida.

A situação social de desenvolvimento é a combinação única das condições objetivas e subjetivas que caracterizam um dado momento da vida. As condições objetivas referem-se ao contexto social, às relações interpessoais predominantes, às tarefas e exigências que a sociedade apresenta para aquele período da vida, em cada contexto cultural e em cada tempo histórico. As condições subjetivas, por sua vez, dizem respeito ao nível de desenvolvimento real ou atual das funções psíquicas, ou seja, ao nível já alcançado pelos sujeitos.

O conteúdo e a forma das vivências emanam da situação social de desenvolvimento, pois as condições sociais e históricas em que o sujeito está inserido fornecem as bases concretas para suas vivências. Por exemplo, uma criança que cresce em um contexto social e culturalmente definido por privações econômicas terá vivências diferentes de uma criança que cresce num contexto de privilégios e de abundância econômica.

Portanto, a vivência é a forma pela qual o sujeito se relaciona com a situação social de desenvolvimento. É a mediadora entre a realidade social e o que determina o desenvolvimento das novas formações psíquicas (Vigotski, 2018). As vivências, carregadas de significado e sentido pessoal e afetivo-cognitivo, impulsionam os sujeitos a agirem sobre a situação social de desenvolvimento, buscando transformá-la ou se transformar em relação a ela. A cada nova vivência (*perejivanie*), a situação social de desenvolvimento do sujeito[12] é reconfigurada, criando novas possibilidades para novas ações promotoras de desenvolvimento e novas possibilidades de apropriação cultural.

A relação entre a situação social do desenvolvimento e a apropriação da cultura elaborada historicamente vincula-se objetivamente na socialidade humana aos processos educativos em geral, especialmente aos processos pedagógicos em contextos em que o ensino, o estudo e a aprendizagem ocorrem de forma intencionalmente organizada. A família, os grupos sociais e a escola de Educação Básica são considerados contextos em que a vivência e as

12 Para Vigotski (1996, p. 264), a situação social do desenvolvimento é: "a relação original, singular, específica e única da criança com a realidade, principalmente social, que determina integralmente as formas e a dinâmica de seu desenvolvimento em um dado período."

relações interpessoais entre os sujeitos se objetivam de forma a serem promotoras, bloqueadoras ou dificultadoras do desenvolvimento omnilateral[13] dos sujeitos.

Busca-se, portanto, avançar nas reflexões teórico-práticas sobre a organização dos processos educativos na perspectiva da atividade pedagógica (Bernardes, 2009, 2012), articulando-as à categoria de vivência (*perejivanie*) proposta por Vigotski como uma prática social historicamente determinada e mediada. Argumenta-se que os modos de ação e as mediações simbólicas, enquanto componentes estruturantes da atividade pedagógica, só se tornam efetivos na medida em que são vivenciados pelos sujeitos, revelando a unidade entre o afetivo, a volitivo e o cognitivo na constituição da consciência e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Atividade pedagógica e as vivências compartilhadas

Bernardes e Moura (2009), no texto *Mediações simbólicas na atividade pedagógica*, investigam a essência das ações e operações na atividade de ensino e de estudo, buscando identificar como elas criam condições para o desenvolvimento do pensamento teórico de estudantes, a partir dos princípios teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade.

As mediações simbólicas – como a linguagem, os conceitos e os signos – são objeto de investigação na constituição das funções psicológicas superiores, em especial no processo de transformação do pensamento empírico em pensamento teórico. Concebe-se que a atividade pedagógica, ao ser organizada intencionalmente pelo professor em atividade, deve promover a apropriação desses instrumentos culturais pelos estudantes, em atividade de estudo.

13 O desenvolvimento omnilateral dos sujeitos refere-se a uma formação que considera todas as dimensões da existência humana — intelectual, afetiva, volitiva, social, estética, ética e corporal — como partes indissociáveis da constituição do ser humano. Fundamenta-se no pensamento marxiano e sistematizada nas obras de Vigotski e Leontiev, recusa a fragmentação do sujeito. Trata-se de compreender o ser humano em sua totalidade, como um ser histórico e social.

A mediação na atividade pedagógica (Bernardes 2010a), nesse sentido, não pode ser considerada como facilitadora da aprendizagem, mas como elemento constitutivo da própria formação humana, da aprendizagem e do desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. As mediações simbólicas referem-se tanto aos signos e instrumentos culturais utilizados na atividade pedagógica, quanto às relações interpessoais estabelecidas entre professor, estudantes e objetos de conhecimento. As mediações simbólicas são elemento central para a superação do pensamento empírico; são, portanto, concebidas como modo pelo qual, na sociabilidade humana, o mundo material e social se transforma em mundo humano, constituinte das dimensões objetiva e subjetiva dos sujeitos.

Bernardes (2010b), no texto *Modos de ação na atividade pedagógica: uma proposição de ensino e aprendizagem ativos*, aprofunda a discussão sobre a estrutura da atividade pedagógica presente na relação entre ensino, estudo e aprendizagem no contexto escolar, enquanto uma unidade dialética entre a atividade do professor – a de ensino – e a atividade do estudante – a de estudo (Bernardes, 2009, 2012). Propõe que a estrutura da unidade dialética presente na atividade pedagógica, enquanto atividade em comum na coletividade de estudo, não se reduz à transferência de conteúdos ou à execução de tarefas descontextualizadas. Em sua essência, a atividade em comum é orientada para a mediação dos conhecimentos elaborados historicamente, a produção de sentidos e significados na atividade em comum, a apropriação de conceitos e a formação do pensamento teórico. Essa atividade se constitui na dinâmica viva da coletividade de estudo, sendo marcada por contradições, mediações e transformações.

A atividade pedagógica, como unidade dialética entre a atividade de ensino e a atividade de estudo, ao visar à aprendizagem dos sujeitos em atividade, não se coloca em polos opostos, mas em mútua constituição: o ensino não apenas antecede o estudo e a aprendizagem, mas os provoca, os organiza e os transforma; por sua vez, a aprendizagem constitui-se como produto das atividades de ensino e de estudo, por parte tanto dos estudantes quanto do professor, redefinindo seus caminhos. Essa unidade se expressa na práxis concreta da

sala de aula, especialmente quando a atividade é organizada de forma consciente e intencional com base em princípios que asseguram a participação ativa, criadora, reflexiva e colaborativa entre os sujeitos. Enfatiza-se a necessidade de correspondência entre motivos/necessidades, objetivos, ações e operações nas atividades dos estudantes e dos professores, pois essa correspondência é essencial para criar situações favoráveis à aprendizagem consciente na atividade pedagógica. Isso pressupõe a consciência da função ontológica tanto do professor quanto do estudante como sujeitos ativos e transformadores no processo de ensino e de aprendizagem.

A atividade pedagógica, portanto, deve ser orientada para a produção de sentidos e significados na dialética entre os processos de ensino, de estudo e de aprendizagem, uma vez que as vivências que emergem das dimensões afetivas, volitivas e cognitivas podem potencializar ou inibir o desenvolvimento dos sujeitos (Marques; Carvalho, 2017). A superação do pensamento empírico em pensamento teórico, um objetivo central nos processos educativos a partir da teoria histórico-cultural, não ocorre apenas pela lógica da assimilação no movimento entre o sujeito e o objeto, mas pela vivência dos sujeitos que integram a atividade pedagógica na apropriação dos objetos de estudo historicamente elaborados. As mediações simbólicas, nesse contexto, permitem que o conhecimento seja vivenciado e internalizado pelos sujeitos. Assim, cabe ao professor criar as condições para a complexificação do pensamento espontâneo dos estudantes – o qual muitas vezes atinge o limite de deduções informais –, sistematizando um conhecimento teórico e científico que ultrapasse a empiria possível nas relações entre os sujeitos e os objetos de estudo.

Bernardes (2012) propõe uma estrutura didática para a organização das ações compartilhadas de ensino e de estudo na atividade pedagógica, visando à apropriação dos conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. Tal estrutura se desdobra em elementos interligados, essenciais para a promoção de uma aprendizagem consciente e do desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes: a) *problema-desencadeador*; b) *modos de ação na coletividade de estudo*; c) *meios de controle da aprendizagem*.

O *problema-desencadeador* é a situação inicial que mobiliza os sujeitos em torno de uma necessidade comum de conhecimento. Não se trata de um exercício escolar mecânico, que se reduz a problemas práticos, mas de uma situação-problema real e instigante, capaz de gerar tensão cognitiva e afetiva e, com isso, impulsionar a atividade de estudo (Bernardes, 2012). Ao introduzir um problema que rompe com a lógica repetitiva e reprodutora, os estudantes desenvolvem deduções informais, explicação e hipóteses, elaborações empíricas e conceituais no movimento coletivo de reflexão sobre o objeto de estudo, instituindo condições favoráveis para a formação do pensamento teórico.

Nesse contexto, o problema-desencadeador não é qualquer tarefa ou exercício. Trata-se de uma situação problemática que expressa uma necessidade objetiva de investigação e que contém, em sua formulação, os nexos internos do conceito a ser apropriado. Como afirma Moura (2001, p. 155), é "[...] a própria gênese do conceito: o problema desencadeador, a busca de ferramentas intelectuais para solucioná-lo, o surgimento das primeiras soluções e a busca de otimização desta solução".

Na análise de Bernardes (2012), o problema-desencadeador está diretamente vinculado à função social do professor como organizador do ensino com ações que permitam aos estudantes participarem ativamente da atividade pedagógica como sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem, no movimento de internalização e apropriação do conhecimento elaborado historicamente pela humanidade. A organização do problema-desencadeador exige do professor apropriação teórica e histórica do conceito que deseja ensinar, além da capacidade de sintetizar a historicidade e os conflitos conceituais em um problema pedagógico mobilizador de motivos e de ações de estudo. O problema-desencadeador deve expor uma contradição inerente ao objeto de estudo, algo que não pode ser resolvido com os conhecimentos práticos ou empíricos que os estudantes já possuem. Deve conter possibilidades de superação do desenvolvimento real dos estudantes, aquilo que já fazem de forma autônoma, mas deve agir num campo de possibilidades para que os estudantes realizem

com a colaboração e a ajuda de outros que tenham maior domínio do objeto de estudo. Nesse campo, resgata-se a concepção vigotskiana de atividade mediada com ações educativas e pedagógicas na zona de desenvolvimento proximal ou iminente, criando as condições necessárias para neoformações psíquicas, novas funções psíquicas superiores (Vigotski, 1996).

Essa concepção está articulada à ideia de trabalho educativo[14] como atividade que visa transformar a constituição psíquica e social dos sujeitos (Saviani, 2003). Ao elaborar um problema que desafie os estudantes e lhes dê um motivo real para estudar, o professor está criando as condições para a correlação entre os motivos e os objetivos das atividades de ensino e de aprendizagem (Moura, 1996). Ou seja, o problema-desencadeador torna-se o elo entre a atividade de ensino do professor e a atividade de estudo do estudante, vivenciada pelos sujeitos de forma singular, permitindo que ambos compartilhem uma finalidade comum: a humanização por meio da apropriação do conhecimento.

O conceito de *modos de ação* refere-se ao conjunto de ações compartilhadas, coordenadas e conscientes dos sujeitos na coletividade de estudo (Bernardes, 2012). Trata-se de uma organização didática que pressupõe a divisão de tarefas, a cooperação e o compartilhamento do controle da aprendizagem entre estudantes e professores. Inspirados em Rubtsov (1996), esses modos de ação buscam romper com a lógica fragmentada da sala de aula, articulando planejamento, execução e reflexão em conjunto, de forma dialógica, na apropriação dos conceitos científicos e teóricos. Nesse sentido, a organização coletiva e dialógica dos processos de ensino, estudo e aprendizagem assume papel central na estruturação dos modos de ação, o que implica a atribuição de funções de organização e de controle da aprendizagem aos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica. Ressalta-se, ainda, a importância da participação ativa da equipe pedagógica e da gestão

14 O trabalho educativo, de acordo com Saviani (2003), é entendido como o ato de produzir, em cada indivíduo, a humanidade historicamente construída pelo conjunto dos homens. Diferencia-se do trabalho material, pois seu objeto não é a transformação da natureza, mas a formação humana, realizada pela mediação consciente e intencional do professor, no processo de transmissão e assimilação da cultura historicamente elaborada.

escolar na condução desse processo, de modo que os modos de ação estejam contemplados e previstos no projeto político-pedagógico da escola. Compreende-se, portanto, que o trabalho pedagógico coletivo se objetiva na sala de aula, mas está intrinsecamente articulado à dimensão pedagógica mais ampla da instituição escolar. Essa dimensão, por sua vez, deve ser sistematicamente planejada, documentada e orientada pelos instrumentos que organizam e regulam os processos pedagógicos na escola, garantindo coerência entre a prática cotidiana e os princípios formativos assumidos pela instituição.

Na divisão de tarefas dos sujeitos em atividade, Bernardes (2010b) propõe o compartilhamento de funções atribuídas aos estudantes – cronometrista, organizador, relator, porta-voz[15] – ao professor – organizador do ensino[16]. Tais funções são mediadas pela macro-organização societária e contribuem para a organização das ações coletivas, colaborativas e respeitosas entre os sujeitos. Têm o potencial de criar vivências compartilhadas para a apropriação e a internalização de conceitos, à medida que os sujeitos assumem funções sociais na micro-organização na coletividade de estudo. Essas ações coletivas promovem elaborações cognitivas, volitivas e afetivas que emergem na relação dialógica com o outro, fato que desencadeia processos de objetivação e subjetivação, fundamentais na transformação da consciência e no desenvolvimento omnilateral dos sujeitos (Vigotski, 2001).

Essas funções, organizadas entre os sujeitos na atividade pedagógica, configuram-se como modos de ação socialmente objetivados e subjetivados nas vivências compartilhadas e integram os estudantes em práticas coletivas e cooperativas. Segundo Bernardes (2012), é justamente no exercício dessas funções que se produzem vivências

15 *Cronometrista*: cuida da gestão do tempo da atividade; *organizador*: ajuda a estruturar o trabalho do grupo; *relator*: registra e sistematiza as ideias discutidas; *porta-voz*: apresenta oralmente os resultados do grupo para os demais.

16 Organizar o ensino envolve criar situações didáticas que estimulem os estudantes a participar ativamente, formular perguntas, resolver problemas, argumentar e refletir. Isso exige: selecionar os conteúdos socialmente necessários; propor tarefas desafiadoras, no campo da zona de desenvolvimento próximo/eminente; articular os motivos dos estudantes com os objetivos da aprendizagem; favorecer o diálogo, a cooperação e a mediação conceitual.

pedagógicas concretas, nas quais o estudante se percebe como sujeito da aprendizagem, tem a possibilidade de assumir o controle da própria aprendizagem e se apropria de formas superiores de agir e pensar. Cada função social historicamente definida e vivenciada pelos sujeitos na coletividade de estudo cria situações de conflito cognitivo, responsabilidade ética e reflexão sobre a própria ação, elementos essenciais para o desenvolvimento da consciência. Nessa perspectiva, as funções não apenas organizam a dinâmica da sala de aula, mas criam condições dialógicas para a formação do pensamento teórico.

Os *meios de controle da aprendizage*m englobam instrumentos e procedimentos utilizados para acompanhar e regular o processo de ensino e de aprendizagem pelos sujeitos em atividade. De acordo com Bernardes (2012), tais meios não devem ser compreendidos como mecanismos externos de avaliação, mas como estratégias intencionalmente planejadas para promover a autorregulação da aprendizagem pelos próprios estudantes. Referem-se aos meios de controle da aprendizagem, ou seja, aos instrumentos e procedimentos que permitem acompanhar, avaliar e reorganizar o processo pedagógico. Esses meios devem ser apropriados progressivamente pelos estudantes, possibilitando a autorregulação da atividade tanto dos estudantes, quanto do professor. Entre os instrumentos destacam-se: pautas de observação, relatórios coletivos e individuais, registros reflexivos sobre a apropriação dos conceitos, autoavaliações e devolutivas formativas. Tais recursos permitem aos sujeitos da atividade pedagógica tomar consciência do que e como estão aprendendo, das dificuldades enfrentadas e das estratégias para superá-las, visando à apropriação do objeto de estudo e a aprendizagem no maior grau de complexidade possível, em coerência com as necessidades e possibilidades dos estudantes nos diferentes níveis de escolarização.

Quando os estudantes se integram no controle da própria aprendizagem, criam-se condições para que a avaliação deixe de ser um fim em si mesma e se converta em momento de transformação da conduta e de constituição do pensamento teórico. Isso revela a função formativa das mediações simbólicas também no campo da regulação da aprendizagem, uma vez que a consciência do processo se constitui em meio à interação com os instrumentos culturais e com os outros.

Em síntese, a estrutura da atividade pedagógica não se restringe a um conjunto de procedimentos didáticos, mas refere-se a uma concepção de ensino, de estudo e de aprendizagem que valoriza a ação transformadora, a coletividade de estudo e a produção de sentidos e significados constituintes das vivências dos sujeitos em atividade. A vivência, nessa concepção teórico-metodológica, atua como um elo entre as condições objetivas da atividade pedagógica e a forma como essas condições são internalizadas e reelaboradas pelos sujeitos. Conforme Marques e Carvalho (2017, p. 3), a prática educativa bem-sucedida, é aquela que, além de gerar aprendizagem e desenvolvimento, possibilita a "[...] expansão de afetos alegres que potencializam mentes e corpos humanos". Isso sugere que a dimensão afetiva da vivência é essencial para a mobilização do aluno e para a produção de novos sentidos na atividade pedagógica.

A organização da atividade pedagógica, conforme aqui proposta, fundamenta-se na criação de condições que possibilitem a objetivação do ensino, do estudo e da aprendizagem como uma atividade em comum, orientada pela colaboração, pela problematização, pelo respeito mútuo e pela regulação consciente dos processos pedagógicos pelos sujeitos envolvidos. Essa concepção supera abordagens instrucionais fragmentadas ao articular três elementos fundamentais – o problema-desencadeador, os modos de ação e os meios de controle da aprendizagem – em um processo educativo vivo, dialético e formativo, experienciado por professores e estudantes como sujeitos ativos, críticos e historicamente situados em sua função social de transformação da realidade.

A compreensão da vivência (*perejivanie*) como unidade interfuncional entre afeto, volição e cognição, mediada pela atividade pedagógica e pelos modos de ação coletivos, redefine a função social do professor. Este se assume como organizador do processo de ensino, de estudo e de aprendizagem de modo a criar situações de vivência pelos sujeitos em atividade, promovendo condições favoráveis para que os estudantes se engajem de forma intencional e consciente na apropriação do conhecimento historicamente elaborado. Para exercer tal função, torna-se necessário que o professor:

- *Conheça seus alunos*: a escuta atenta às trajetórias de vida, aos interesses, às dificuldades e às experiências anteriores dos estudantes permite planejar ações e operações na atividade que se relacionem com suas características pessoais, conferindo sentido ao processo formativo.
- *Proponha problemas autênticos e socialmente relevantes*: o problema-desencadeador deve provocar uma tensão cognitiva, volitiva e afetiva, despertando a curiosidade e o desejo de saber dos estudantes, ao mesmo tempo em que se articula às contradições do mundo vivido.
- *Incentive a cooperação e a interação dialógica*: os modos de ação na coletividade de estudo devem ser organizados de forma a favorecer a colaboração, o compartilhamento de responsabilidades e a sistematização compartilhada do conhecimento.
- *Diversifique os instrumentos nas mediações simbólicas*: a utilização de múltiplas linguagens (verbais, visuais, auditivas, táteis) amplia as possibilidades de apropriação dos conceitos e considera as distintas formas pelas quais os sujeitos vivenciam o movimento dialógico do conceito.
- *Valorize a dimensão afetiva*: reconhecer que os afetos potencializam ou inibem a aprendizagem implica criar um ambiente escolar respeitoso às características individuais dos sujeitos em atividade, no qual os erros sejam compreendidos como parte do processo.
- *Reflita criticamente sobre sua prática*: a prática educativa exige constante análise e reorientação das intervenções pedagógicas. Conforme argumenta Paulo Freire (2023), ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, numa postura ética e comprometida com o desenvolvimento dos educandos.

Nesse contexto, a pedagogia do trabalho formulada por Makarenko (2008) constitui um exemplo histórico valioso ao destacar a importância da atividade prática e da vivência na formação humana. Ainda que situado em um contexto distinto e contraditório, o princípio da coletividade como base da educação e a valorização da ação

como espaço de construção subjetiva ressoam com a ideia de que a aprendizagem ocorre nas relações interpessoais, sendo mediada pelas vivências na coletividade de estudo.

A escola, sob esse enfoque, resgata sua função social enquanto instituição histórica compromissada com a mediação do conhecimento elaborado historicamente, contemplando as dimensões cognitivas, volitivas e afetivas, bem como assumindo-se como um espaço de vivências que sejam promotoras do desenvolvimento omnilateral, no qual o conhecimento, os vínculos e as emoções se entrelaçam em uma práxis criadora e transformadora. Promover uma educação comprometida com o desenvolvimento humano requer do professor domínio do conhecimento teórico sobre teorias de desenvolvimento psíquico e formação humana; do conhecimento didático e pedagógico; do conhecimento específico de sua área de atuação. Requer, ainda, que ele assuma uma postura sensível, crítica e reflexiva, capaz de organizar as ações e operações compartilhadas na atividade pedagógica de modo a potencializar situações que se objetivam em vivências alegres e emancipatórias.

Convivência pedagógica: algumas considerações

A análise da convivência pedagógica à luz do enfoque histórico-cultural, com ênfase no conceito de vivência (*perejivanie*) e na atividade pedagógica entendida como unidade dialética entre ensino, estudo e aprendizagem, revela a complexidade e a riqueza do processo educativo, que se objetiva por meio das relações interpessoais, como atividade social historicamente mediada. A atividade pedagógica, concebida como atividade em comum entre professor e estudantes, não pode ser reduzida à execução de ações mecânicas e tecnicamente elaboradas, mas deve ser compreendida como um espaço de sistematização de conceitos historicamente elaborados, de compartilhamento de sentidos e significados, em que as dimensões afetivas, volitivas e cognitivas dos sujeitos se articulam de modo indissociável.

Quando se reconhece a vivência como unidade interfuncional do psiquismo, objetivada nas ações dos sujeitos em atividade, articulando o social e o pessoal na constituição da consciência, amplia-se a compreensão da convivência escolar para além das relações interpessoais harmônicas, incluindo os modos de ação, os desafios e os conflitos mobilizadores de transformação de condutas e as mediações simbólicas que marcam o cotidiano escolar. Dessa forma, a convivência pedagógica passa a ser compreendida não somente como um valor ético ou relacional, mas como um componente constitutivo da atividade pedagógica que favorece – ou inibe – o desenvolvimento humano.

A estrutura da atividade pedagógica proposta por Bernardes (2012), composta pelo problema-desencadeador, pelos modos de ação e pelos meios de controle da aprendizagem, constitui um caminho teórico-metodológico para organizar o ensino como práxis transformadora (Vázquez, 1977). Tal organização exige que o professor assuma a função de organizador do ensino e que seja promotor de vivências potencializadoras do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, bem como criador de condições pedagógicas que propiciem o engajamento ativo, respeitoso, reflexivo e colaborativo dos estudantes na apropriação do conhecimento.

Compreender a convivência pedagógica a partir das relações interpessoais que integram a atividade pedagógica, e que são constitutivas das vivências compartilhadas entre sujeitos em atividade comum contribui para a superação das abordagens mecanicistas e espontaneístas do ensino, abrindo espaço para práticas educativas intencionais, emancipatórias e historicamente comprometidas com a formação omnilateral dos sujeitos. Nesse sentido, a escola pode assumir, de fato, sua função social de espaço de humanização, onde a aprendizagem é atravessada por afetos de diferentes matizes, pela curiosidade e pela participação crítica dos sujeitos que a constroem cotidianamente.

Salienta-se, nesta inicial sistematização do conceito de *convivência pedagógica*, a importância de considerar as relações sociais entre as diversas instâncias constitutivas da organização do processo pedagógico na escola. A participação ativa dos sujeitos que integram

a comunidade escolar no entrelaçamento de ações colaborativas e democraticamente instituídas no projeto político-pedagógico da escola deve ser alvo de novas pesquisas que contribuam para a própria complexificação do conceito. A convivência entre a equipe pedagógica, professores e estudantes num trabalho compartilhado na atividade pedagógica também deve ser objeto de novas pesquisas que ampliem a compreensão desse fenômeno no interior das instituições de ensino, tanto na Educação Básica, quanto na formação inicial e continuada de professores. Ainda, a convivência pedagógica em sistemas de ensino híbridos, objetivados pela presencialidade dos sujeitos em atividade, também devem ser objeto de novas pesquisas.

Em contrapartida, problematizam-se sistemas educacionais instituídos em secretarias de ensino, municipais e estaduais, que definem os modos de ação em plataformas construídas com colaboração da Inteligência Artificial, com o objetivo de cumprimento de metas institucionais, sem a participação criadora e reflexiva dos docentes e da equipe pedagógica, bem como sem atribuição de sentidos e significados pedagógicos efetivos. Trata-se de políticas públicas educacionais fragmentadas e alheias às necessidades dos sujeitos que integram o processo pedagógico nas escolas, sem considerar a importância e a complexidade de uma coletividade de estudos.

Estas são algumas questões a serem investigadas a fim de dar continuidade ao estudo sobre a convivência pedagógica enquanto fenômeno social, de modo a contribuir para a melhoria da qualidade dos processos educacionais e para o desenvolvimento omnilateral dos sujeitos. Com os estudos realizados e aqui propostos, visa-se ao resgate da função social da escola enquanto instituição histórica que tem como finalidade criar condições adequadas para a humanização dos sujeitos pela mediação dos conhecimentos elaborados pela humanidade, contribuindo para uma sociabilidade transformadora da realidade externa e interna aos próprios sujeitos.

Referências

ANDRADES-MOYA, J. Convivencia escolar en Latinoamerica: una revisión bibliográfica. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Madrid, v. 12, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2023.

BEATÓN, G. A. Vivência, atribuição de sentido e subjetivação da atividade, a comunicação e as relações sociais. *In*: BERNARDES, M. E. M.; BEATÓN, G. A. (org.). **Trabalho, educação e lazer**: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano. São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades, 2017. p. 143-214. Disponível em: https://www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/170. Acesso em: 23 jul. 2025.

BERNARDES, M. E. M. A educação como mediação na teoria histórico-cultural: compromissos ético e político no processo de emancipação humana. **Revista Psicologia Política** (Impresso), Florianópolis, v. 10, p. 293-296, 2010a.

BERNARDES, M. E. M. Atividade pedagógica enquanto práxis criadora e reflexiva. *In*: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 22., 2024, João Pessoa. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024. p. 2-13. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116008. Acesso em: 22 jul. 2025.

BERNARDES, M. E. M. Ensino e aprendizagem como unidade dialética na atividade pedagógica. **Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 13, p. 235-242, 2009.

BERNARDES, M. E. M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: Editora CRV, 2012.

BERNARDES, M. E. M. Modos de ação na atividade pedagógica: uma proposição de ensino e aprendizagem ativos. *In*: **Anais International Conference Problem-Based Learning and Active Learning Methodologies**. São Paulo: EACH/USP, 2010b. n.p.

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. **Educação e Pesquisa**, USP, São Paulo, v. 35, p. 463-478, 2009.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscu: Progresso, 1988.

FIERRO-EVANS, C.; CARBAJAL-PADILLA, P. Convivencia escolar: una revisión del concepto. **Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 18, n. 1, p. 1-14, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331948732_Convivencia_Escolar_Una_revision_del_concepto_School_Convivencia_Reviewing_the_concept. Acesso em: 22 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 54. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia y personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y Educación. 1983.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Tradução: Victor M. de Lima. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa bem-sucedida na escola: reflexões com base em L. S. Vigotski e Baruch de Espinosa. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 37, n. 3, p. 675-688, 2017.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **BOLEMA**, Rio Claro, SP, v. 12, 1996.

MOURA, M. O. A atividade orientadora de ensino: gênese e estrutura. *In*: MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica como princípio formativo**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 13-29.

PUCINELLI, R. H.; MARTINS, L. C. B.; BERNARDES, M. E. M. Convivência pedagógica: um estudo bibliométrico. *In*: **Anais Reunião Científica Regional da Anped** – Sudeste. Vitória, ES. Rio de Janeiro: Anped, 2024. n.p.

RUBTSOV, V. A atividade de aprendizado e os problemas referentes à formação do pensamento teórico dos escolares. *In*: GARNIER, C.; BERNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I. (org.). **Após Vygotsky e Piaget**: perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996. p. 129-37.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. *In*: TOASSA, G.; SOUZA, T. M. C.; RODRIGUES, D. J. S. (org.). **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social**: do pensamento à práxis. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, 2019. p. 20-41. *E-book*.

TOASSA, G.; SOUSA, M. P. R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007. Acesso em: 22 jul. 2025.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. O significado histórico da crise da psicologia: uma investigação metodológica. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 281-383.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-65642010000400003. Acesso em: 22 jul. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Capítulo 3

"*Eu só não gosto de estudar*": desafios na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
Elvira Cristina Martins Tassoni

Introdução

A transição das crianças da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) inaugura um novo ciclo de desenvolvimento, permeado por novas experiências e exigências escolares. Nesse processo, as crianças costumam vivenciar situações de medo e de insegurança, mas também de alegria, prazer e surpresas positivas. Geralmente se mostram muito motivadas para iniciarem sua vida no EF: querem aprender a ler, a escrever, a calcular, atividades que mais fortemente associam ao primeiro ano escolar; sentem-se importantes e orgulhosas de sua nova posição social.

A relevância desse processo e seus efeitos sobre os anos subsequentes da vida escolar têm sido investigados por estudos

marcadamente estrangeiros (por exemplo: Argos González; Ezquerra Muñoz; Castro Zubizarreta, 2019; Conyers; Reynolds; Ou, 2003; Leblond *et al.*, 2022; Sak; Sak; Tuncer, 2016; Veiga *et al.*, 2014). De modo geral, tem sido apontado que dificuldades emocionais, sociais e acadêmicas vividas no primeiro ano da escola primária podem persistir durante toda a escolarização e a adolescência (Margetts, 2014). Na mesma direção caminham Abello Correa (2008) e Rosier e McDonald (2011), apontando que sentimentos de medo, confusão e ansiedade perante situações novas podem ser resquícios de períodos de transição que não foram acompanhados por um trabalho de preparo e acolhimento cuidadosos. Por sua vez, Argos González, Ezquerra Muñoz e Castro Zubizarreta (2019), assim como González-Moreira; Ferreira; Vidal (2023), mostram que um processo de transição exitoso é especialmente significativo para alunos pertencentes a grupos desprivilegiados (social e/ou economicamente), contribuindo para a construção de contextos de equidade e para mitigar a desigualdade social.

Embora não seja um estudo recente, vale a pena destacar a pesquisa longitudinal desenvolvida por Schulting, Malone e Dodge (2005) nos Estados Unidos, por sua abrangência. Realizada com 17.212 estudantes e envolvendo 992 escolas, seus resultados indicam que as crianças de Educação Infantil que participaram de atividades realizadas por seus professores referentes à transição escolar adaptaram-se melhor à escolarização, se comparadas a colegas que não haviam sido incluídos nas referidas atividades. O estudo favoreceu o desenvolvimento de programas e políticas educativas nos Estados Unidos e na Austrália, país no qual foi elaborado um potente marco de trabalho sobre a transição pré-escolar para a escola de ensino fundamental (Dockett; Perry, 2013), repercutindo nos documentos *The Early Years Learning Framework*[17] e *The National Quality Standard for Early Childhood Education and Care and School Age Care*[18].

17 Disponível em: https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2023-01/EYLF-2022-V2.0.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

18 Disponível em: https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-07/RevisedNQSHandoutA4.pdf. Acesso em: 22 jul. 2025.

Em síntese, podemos dizer que a experiência de encerrar a vida pré-escolar e iniciar o primeiro ano do EF é um dos grandes desafios a serem superados pelas crianças em seus primeiros anos de infância e que os caminhos pelos quais essa superação é concretizada deixa marcas nas relações com a escola e nas relações que nela se estabelecem, assim como nas relações com a atividade de estudar. Ações de cuidado com os alunos nesse processo contribuem para a construção de um bom envolvimento com a escola, o que tem sido apontado como preditor significativo de permanência no sistema escolar; por oposição, a falta de bom envolvimento é apontada como fator de risco para o abandono da escola no ensino secundário, o que é um dos mais graves problemas com que se defronta a educação.

Mas o que são essas ações de cuidado? O que tem sido indicado como práticas que contribuem para a construção de um processo de transição exitoso, do ponto de vista da integração das crianças no contexto educacional do EF e de se constituir como importante parte do desenvolvimento infantil? Para responder a tais perguntas, vamos nos debruçar sobre o conjunto de sugestões registradas em documentos oficiais escritos e publicados como diretrizes para o trabalho pedagógico nas redes de ensino.

Em seguida, trazemos aportes teóricos sobre a importância do estudo como atividade-guia do desenvolvimento infantil após os 6 ou 7 anos de idade, mas problematizamos esse conceito a partir da escuta do que dizem algumas crianças no desenvolvimento de uma pesquisa empírica em unidades de EI e EF. Finalizamos o capítulo realçando elementos que mostram a complexidade e a duração do processo de transição, que é muito maior e mais longo do que fazem supor as prescrições dos documentos, e alertamos para a centralidade do diálogo na construção de formas de preparo e acolhimento no início da vida escolar.

Como cuidar da transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: o que dizem documentos brasileiros

O processo de transição tem sido mencionado nos principais documentos públicos brasileiros das três esferas de poder (federal, estadual e municipal). Gonçalves e Rocha (2021), em revisão documental, indicam que desde 1998, com a publicação do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), a importância desse processo foi publicamente reconhecida:

> A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que, apesar das perdas, há também crescimento (Brasil, 1998, v. 1, p. 84).

A partir do RCNEI, os sucessivos documentos da esfera federal não deixam mais de mencionar, com maior ou menor detalhamento, o processo de transição. Assim é o caso da *Política Nacional de Educação Infantil; pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação* (Brasil, 2005), dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (Brasil, 2006) e das *Diretrizes Nacionais para a Educação*

Infantil (Brasil, 2010)[19]. Encontram-se nesses textos destaques para a importância de que familiares possam permanecer na escola até que "[...] as crianças estabeleçam laços com os adultos [...] e se sintam seguras e confiantes" (Brasil, 2010, p. 6). Para tanto, são previstas visitas às novas escolas, bem como fazer dos registros produzidos pelas professoras (sejam no formato de relatórios, portfólios ou outros) instrumentos de comunicação entre as etapas (EI-EF), viabilizando aos novos professores que possam partir do que as crianças já sabem, de seus principais interesses e das peculiaridades do desenvolvimento de cada aluno. O encontro entre os profissionais de cada etapa abriria caminhos para a construção de continuidade das propostas pedagógicas.

Em âmbito federal, temos ainda a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (Brasil, 2018). Dos textos até agora comentados, é neste que se encontram considerações mais extensas sobre a transição EI-EF, dedicando-se uma página inteira para o tema. *Integração* e *continuidade* seguem sendo termos de destaque, assim como o respeito às singularidades e relações das crianças com o conhecimento. Menciona-se a importância de estratégias de acolhimento e adaptação envolvendo crianças e suas professoras, bem como reafirma-se a potência de registros como relatórios, portfólios etc., para permitir às novas professoras organizarem seus planos pedagógicos de acordo com saberes e necessidades das crianças que passam a ser seus alunos. O seguinte trecho extraído da BNCC sintetiza essas orientações:

> Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e

19 As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil são acompanhadas de onze textos complementares. Entre estes, o tema da transição é trabalhado no artigo intitulado Avaliação e transições na Educação Infantil (Micarello, 2010).

> o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (Brasil, 2018, p. 51).

Por fim, devemos comentar a publicação mais recente no cenário dos documentos federais: as *Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade da Educação Infantil* (Brasil, 2024). Em outubro de 2024, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB nº 1/2024, que aprovou as Diretrizes, em caráter obrigatório. Isso significa que devem ser implementadas, obrigatoriamente, em todo o território nacional pela União, pelos estados, pelos municípios e pelo Distrito Federal. No que se refere ao tema da transição, podemos identificar alguns avanços nas proposições formuladas, comparativamente aos documentos anteriores:

- Explicita-se a responsabilidade do poder público (dos sistemas de ensino e instituições) em desenvolver e implementar ações e programas visando à transição e à organicidade do percurso da EI para o EF. Nos documentos anteriores mencionados no presente texto, as orientações eram bastante genéricas (com exceção do caderno 11 complementar às Diretrizes Nacionais) e centravam as responsabilidades nas professoras e (mais eventualmente) nas famílias.
- Introduz-se o termo *programa*, não se utilizando apenas o termo *ações*. Essa mudança implica um conjunto de ações integradas, com objetivos claros e modos de avaliação, o que ajuda a superar a tendência de as escolas, quando tratam da transição (e não são todas que fazem isso), realizarem ações isoladas, descontínuas e pontuais.
- Reconhece-se a necessidade de processos formativos integrando profissionais e professores da EI e do EF que contribuam para a compreensão dos desafios e das oportunidades inerentes aos processos de integração entre essas duas etapas. Nos documentos anteriores não havia menções sobre a necessidade de formação, o que parece

> compreensível à luz da simplicidade das ações a serem realizadas (visitas, conversas, rituais de despedida etc).

Em suma, nesse documento (Brasil, 2024) há um reconhecimento de que a construção de uma transição que promova desenvolvimento e gere menos rupturas e sofrimento deve ser assumida não só pelos docentes que lidam diretamente com as crianças concluintes da EI e ingressantes no EF, mas pelo sistema educacional, dando respaldo, estrutura, condições e formação para tal programa.

Podemos sintetizar o que foi apresentado até este ponto destacando que os documentos reconhecem a relevância do processo de transição e apresentam prescrições gerais – garantir continuidade, evitar rupturas, respeitar as especificidades etárias, não antecipar conteúdos que deverão ser trabalhados no EF. Sugestões mais concretas não ultrapassam um conjunto modesto de ideias que se repetem nos documentos analisados: visitas às escolas que serão frequentadas pelas crianças no ano posterior, uso dos relatórios como instrumentos para comunicação entre unidades e professoras, atividades de despedida e de acolhimento e a disponibilidade para conversar com as crianças sobre a transição iminente. Alguns deles se detêm mais em considerações sobre o ingresso das crianças na EI (ou seja, na transição casa – unidade educacional) e mencionam de maneira bem mais sucinta o ingresso no EF, dedicando poucas linhas a esse processo, como é o caso dos documentos *Política Nacional de Educação Infantil* (Brasil, 2005) e *Parâmetros Nacionais de Qualidade* (Brasil, 2006). Discutiremos essas orientações, argumentando que é preciso avançar na concepção sobre a transição e adensá-la. De nossa perspectiva, para conquistar tais avanços são necessários pelo menos dois movimentos complementares: um teórico (sobre as especificidades da construção da motivação para estudar) e um empírico (sobre o que dizem algumas crianças em relação à escola e ao estudo, seguindo com a conversa com Pedro e seus colegas). Iremos nos deter nessas questões nos dois tópicos seguintes.

A importância da atividade de estudo para o processo de desenvolvimento humano

Da perspectiva teórica que fundamenta nossa pesquisa – a teoria histórico-cultural –, o ingresso na escola pode modificar de forma radical a personalidade infantil (Vygotski, 1996)[20], situando-a numa nova posição social e possibilitando/exigindo novas relações com o adulto e com seus coetâneos (Mukhina, 1996). Conforme Elkonin (1987, p. 118), já na idade pré-escolar

> [...] se forma en el pequeño la aspiración a realizar una actividad socialmente significativa y socialmente valorada, aspiración que constituye el principal momento en su preparación para el aprendizaje escolar.

Com base nessas considerações, ficamos desconcertadas quando ouvimos Pedro[21], uma criança de 6 anos, dizer para a professora e colegas: "*Eu só não gosto de estudar*".

A frase foi dita em abril, ou seja, no início da vida de Pedro no EF, e provoca reflexões sobre as razões de ter sido dita e o que pode ser feito para que as crianças não experimentem sentimentos desse tipo, considerando-se a relevância do estudo para a integração plena à vida escolar, bem como para a formação e o desenvolvimento cultural humano.

A atividade de estudo viabiliza "[...] una intensa formación de las fuerzas intelectuales y cognoscitivas del niño" (Elkonin, 1987, p. 119), pois o ensino escolar tem por objetivo transmitir os fundamentos das ciências, das artes e da filosofia, além de habilitar os alunos para o pensamento científico, promovendo a diferenciação do modo como a criança até então compreendia o mundo. O estudo permite/exige desprendimento dos limites da vida cotidiana, faz ir além das

20 Ao longo do texto, adotamos a grafia Vigotski quando se trata de menções gerais ao autor e às suas proposições. Porém, quando se trata de menção a alguma obra específica, utilizamos a grafia conforme a referência original.

21 Todos os nomes dos participantes são fictícios e foram escolhidos pelas pesquisadoras.

impressões imediatas (Davidov, 1988). Clarindo (2021, p. 661) sintetiza muito bem as principais contribuições do estudo para as crianças, indicando que é por meio dessa atividade que elas se apropriam

> [...] dos rudimentos das mais elaboradas formas de conhecimento da realidade criadas pelo gênero humano, representadas nos produtos culturais como as ciências e as artes, além de outras formas de conhecimentos que lhes permitem sair dos limites da vida cotidiana.

Por essas razões, o estudo é considerado como atividade-guia do período de escolarização (correspondente ao EF, no sistema brasileiro). A partir desse conceito de atividade-guia, especialmente os autores A. N. Leontiev, D. B. Elkonin e V. V. Davidov argumentam que nem todas as atividades nas quais as pessoas se envolvem ao longo da vida contribuem do mesmo modo e na mesma intensidade para as transformações esperadas/almejadas no seu funcionamento psíquico. Ou seja, existem atividades especialmente importantes e que criam vias de desenvolvimento especiais. Os autores nomeiam tais atividades como atividades-guia[22]. Pereira, Magalhães e Pasqualini (2020, p. 356) sintetizam que a atividade-guia

> [...] é a atividade que promove o desenvolvimento da maneira mais importante em um determinado período da vida por três razões: i) dentro da atividade-guia surgem outros tipos de atividade que se diferenciam dela; ii) ela permite a formação ou reorganização de processos psíquicos particulares, o que não significa que tal fato só ocorra durante a atividade-guia; iii) dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil.

22 Há variação nas formas usadas para designar este conceito: atividades dominantes, atividades principais. Prestes (2012) apresenta uma discussão sobre essa terminologia e propõe o termo atividade-guia, que é o que adotaremos no presente trabalho, porque, de nossa perspectiva, ele expressa melhor as contribuições singulares de certas atividades para orientar/guiar o desenvolvimento humano.

Largamente difundido por autores que se filiam à teoria histórico-cultural, o conceito relaciona-se com o de periodização, com o qual se trabalha o argumento de que ao longo do ciclo vital há uma sucessão de atividades-guia, a partir das quais as mais importantes linhas de desenvolvimento são viabilizadas. As atividades-guia são distribuídas da seguinte maneira: no primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta; na primeira infância (de 1 a 3 anos), a atividade objetal manipulatória; na idade pré-escolar (de 3 a 6 anos), a atividade do jogo de faz-de-conta; na idade escolar (de 6 a 10 anos), a atividade de estudo; na adolescência inicial (dos 10 aos 14 anos), a atividade de comunicação íntima pessoal; e na adolescência (dos 14 aos 17), a atividade profissional/estudo. Vale destacar que embora os períodos indicados estejam associados ao desenvolvimento cronológico, não há uma correspondência automática entre a idade e a proposta de periodização. Conforme nos alertam Abrantes e Eidt (2019, p. 19), "[...] o parâmetro etário é, para esse sistema conceitual, sempre aproximado e historicamente relativo". Portanto, esses períodos não são estáticos e só se realizam de acordo com as condições históricas da sociedade (de forma ampla) e do contexto em que o indivíduo se desenvolve (de forma mais específica). É nesse sentido que Vigotski (2001, p. 96) critica os modelos teóricos da psicologia que organizam o desenvolvimento em etapas e leis consideradas universalmente válidas para o desenvolvimento infantil, dizendo que "[...] a tarefa da psicologia consiste justamente em revelar não o eterno infantil, mas o historicamente infantil, ou, usando as palavras poéticas de Goethe, o transitório infantil".

O período que analisamos – a transição da EI para o EF – corresponde, teoricamente, ao deslocamento da atividade lúdica pela atividade de estudo como atividades-guia. Essas mudanças são reportadas pelos pesquisadores (especialmente aqueles que produzem seus estudos a partir da teoria da atividade) como vinculadas a mudanças de necessidades e motivos das crianças e à aspiração de ocupar novos lugares nas relações sociais. Vigotski também trata dessa transição a partir de considerações sobre a chamada *crise dos 7 anos*. Diz o autor:

> [...] a medida que el niño pasa de una edad a otra nacen en él nuevos impulsos, nuevos motivos o, dicho de otro modo, los propulsores de su actividad experimentan un reajuste de valores. Lo que antes era esencial para el niño, valioso, apetecible, se hace relativo y poco importante en la etapa siguiente.
>
> La reestructuración de necesidades y n=motivos, la revisión de los alores es el momento esencial de una edad a otra. Al mismo tiempo se modifica también el medio, es decir, la actitud del niño ante el medio. Empiezan a interesarle cosas nuevas, surgen nuevas actividades y su conciencia se reestructura, si entendemos la conciencia como la relación del niño con el medio (Vygotski, 1996, p. 385-386).

Sem desconsiderar a importância dessas reflexões, é preciso ressaltar que mudanças de necessidades e motivos não surgem intrinsecamente, de modo natural e linear. No caso da construção da motivação para o estudo, estamos de acordo com as palavras de Mata-Esquivel (2021, p. 112):

> Desenvolver condições concretas que produzam interesse dos alunos pela atividade escolar é uma tarefa que o professor deve realizar, não devendo esperar que o interesse surja de maneira espontânea nas crianças ou que apareça apesar do desagradável da situação de aprendizagem.

Como se vê, a instauração da atividade de estudo como atividade-guia não é simples, nem automática; não se trata do mero ato de matricular as crianças nos primeiros anos. Para tal, é preciso criar o interesse por aprender, sendo um bom ponto de partida conhecer os interesses que as crianças já têm e incorporá-los nas atividades, ampliando e aprofundando conhecimentos. O que se quer dizer é que no princípio da vida escolar as crianças não experimentam ainda necessidades de conhecimentos próprios da atividade de estudo. Tal necessidade pode/deve surgir no próprio processo de realização das primeiras tarefas de estudo, vinculada à apropriação real de

tais conhecimentos teóricos (embora elementares) durante a realização conjunta com o professor de ações de estudo mais simples, dirigidas à solução de problemas que façam sentido para os alunos. Portanto, o envolvimento com a atividade de estudo depende das compreensões que as crianças têm das tarefas e das possibilidades de sua realização, bem como dos sentidos atribuídos a elas. Esse processo afeta as relações com a aprendizagem ao mobilizar sentimentos em relação às próprias capacidades e ao que é esperado que as crianças realizem (Tassoni; Alves; Osti, 2023). Em complemento, dizem Batista, Pasqualini e Magalhães (2022, p. 13):

> O envolvimento afetivo com as tarefas escolares depende da compreensão das finalidades e da construção de um sentido da atividade para a criança, bem como da possibilidade de conseguir ou não realizar o que foi solicitado.

Com o que foi até aqui apresentado, já podemos contrastar os modos de compreender a transição nos documentos oficiais e nos aportes teóricos. Articularemos esses dois campos às vozes de crianças expressando-se sobre o estudo e a escola.

A importância da escuta das crianças no processo de transição: a pesquisa empírica

Apresentaremos neste tópico os principais elementos metodológicos da pesquisa realizada, da qual se extraem falas das crianças sobre o estudo e a escola. Antes disso, porém, faremos breves considerações sobre a relevância do método e do procedimento por nós desenhados, considerados no conjunto de tendências mais frequentes de estudos sobre a transição.

O processo de encerramento da vida das crianças na EI e de início da vida escolar nos primeiros anos de EF já tem sido pesquisado há décadas, a partir de diferentes referenciais teóricos e procedimentos metodológicos. Professores e equipes pedagógicas,

familiares e as crianças têm sido os participantes mais frequentes, mas com diferenças quantitativas expressivas entre os grupos, como podemos extrair dos resultados de pesquisa desenvolvida por González-Moreira, Ferreira e Vidal (2023).

Esses autores realizaram uma revisão sistemática de artigos que relatavam pesquisas empíricas, publicados entre os anos de 2016-2021. Organizaram um *corpus* com 67 trabalhos para análise, dos quais nos interessa destacar que os estudos tendem a centrar-se nos adultos: a quase totalidade dos 67 estudos têm adultos participantes (66, incluindo-se professores e familiares), enquanto apenas a metade deles incluem crianças (34 estudos). Segundo González-Moreira, Ferreira e Vidal (2023), a escolha por adultos decorre de alegadas dificuldades de comunicação verbal por parte de crianças da faixa etária entre 5 e 7 anos.

Também importa notar que, nos casos de pesquisas que incluem as crianças como informantes, predomina o uso de testes (15) referentes a diversos aspectos do desenvolvimento. O uso de entrevistas (14) foi realizado incluindo algum material especialmente preparado para a investigação (uso de figuras, emojis relacionados a sentimentos, histórias digitais, fotografias, jogos e desenhos), a fim de tornar o caminho da pesquisa mais flexível para promover a participação das crianças. A técnica de observação também foi usada (5), geralmente combinada com um ou mais procedimentos diferentes.

Considerando-se essas informações, podemos realçar as contribuições que a pesquisa que desenvolvemos traz para os estudos sobre transição, pois nela colocam-se em lugar central as vozes das crianças, através de material empírico produzido pelo uso de múltiplos instrumentos e procedimentos: conversas no cotidiano, produção de desenhos, uso de literatura infantil, visitas a escolas e um jogo especialmente projetado para a pesquisa. Na presente seção, fazemos recortes trazendo excertos do material empírico produzido pelas conversas cotidianas com as crianças e pelo uso do jogo. Por essa razão, detalhamos a seguir o material e o modo de jogar.

O jogo apresentava um percurso formado por casas de cores diferentes, às quais correspondiam pequenas fichas com perguntas de dois tipos: as amarelas eram perguntas mais gerais (sobre situações do dia a dia, sobre preferências dos jogadores etc) e as azuis tratavam de questões específicas para nosso tema (relacionadas às memórias, às expectativas e às experiências nas escolas)[23]. Para o seu uso, as crianças foram organizadas em pequenos grupos de três a cinco participantes. Cada participante tinha um pino de uma cor com o qual realizava o percurso, deslocando-o pelas casas a partir de números sorteados em um dado comum.

A depender da casa em que caía o pino, a professora lia perguntas das fichas de cor correspondente. As crianças ficaram à vontade para responder da forma como quisessem, e suas falas não foram avaliadas como certas ou erradas. Podiam, também, expressar-se livremente acerca de outros temas que surgiam como desdobramentos das conversas. A orientação geral para uso do jogo era construir-se uma relação dialógica e de proximidade entre professora e crianças, ou seja, uma conversa aberta e de confiança. Concordando com Passeggi, Nascimento e Rodrigues (2018), entendemos que um dos desafios da pesquisa com crianças é legitimar suas percepções e experiências, e esse foi um dos principais norteadores do trabalho de campo.

Participaram do jogo, no total, 42 crianças, coordenadas pelas professoras. Todas as partidas foram filmadas e transcritas integralmente.

As partidas foram realizadas em novembro de 2023 (na EI) e entre março e abril de 2024 (no EF), com duração média de uma hora cada. Antes de realizá-las, as professoras fizeram uma roda de conversa com os alunos, apresentando o jogo e relembrando que poderiam querer ou não participar dele, conforme já havia sido conversado e acordado por ocasião da apresentação da pesquisa mais ampla e da

23 O jogo pode ser visualizado nas páginas 104-114 do e-book produzido como um dos resultados da pesquisa mais ampla, disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/17567. Acesso em: 28 jul. 2025.

assinatura dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido[24].

Resultados

Conforme já apresentamos, de cada partida, com duração média de 1 hora, participaram de três a cinco crianças. Foi numa dessas rodadas que Pedro e alguns colegas expressaram suas opiniões sobre estudar, iniciando com Pedro dizendo a frase já mencionada:

> *Pedro: Eu só não gosto de estudar.*
> *Professora: Não gosta? Por que, amor, você não gosta de estudar?*
> *Pedro: Porque é chato.*
> *Professora: Ah, por que é chato? Não tem uma coisinha legal de estudar?*
> *[...]*
> *Professora: Então responde para mim [...]. Tem um jeito de estudar ficar legal? Como é que a gente faz para o estudo ficar legal?*
> *Luca: Ter dois recreios.*
> *Professora: Para o estudo ficar legal vai ter que pôr dois recreios?*
> *Luca: Mil recreios!*

24 Para o início da pesquisa intitulada Construindo pontes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, foram realizadas reuniões com as equipes pedagógicas de todas as seis escolas envolvidas e com os familiares das turmas específicas, de EI e de primeiros anos do EF, para apresentação do projeto e solicitação de assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Após essa etapa, iniciou-se o trabalho de campo, com apresentação da pesquisa para as crianças das turmas que receberiam pesquisadores, explicando os procedimentos que seriam utilizados e que a participação não era obrigatória, podendo ser revista a qualquer momento. As crianças registraram seu acordo em participar com um desenho, grafando seu nome (ainda que não de maneira formal) e/ou assinalando uma das figuras com sinal de positivo ou negativo (imagem bastante conhecida da maior parte das crianças). No início de 2024, nas turmas de primeiros anos, foram feitas novas rodas de conversa, retomando o que havia sido explicado no ano anterior sobre a pesquisa e apresentando o jogo. Não registramos casos de crianças que não quiseram participar. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, com parecer registrado sob número 5.962.163.

> *Professora: Como a gente faz para a hora da lição ficar legal? Tem um jeito de fazer lição de um jeito legal?*
> *Luca: Com duas aulas de Artes. Não quero estudar.*
> *[...]*
> *Professora: O que vocês acham que ia acontecer se a gente não viesse mais para a escola?*
> *Pedro: Eu ia ficar feliz.*
> *Maria Júlia: Eu também!*
> *Nicolas: Eu também ia ficar feliz, só no arzinho ali, olha. [querendo dizer que ficaria bem folgado].*

Um primeiro aspecto a ser destacado é que nem sempre o almejado exercício de escuta validando as perspectivas das crianças, suas opiniões e valores é simples ou feito sem esforço. Chamamos, assim, atenção para desafios que, não raras vezes, nos são apresentados em pesquisas que se abrem para o diálogo, criando um contexto com a máxima liberdade possível para a expressão dos participantes. A professora claramente se desconcerta com a resposta de Pedro e, embora não o repreenda diretamente, mostra com a sequência de perguntas um empenho para atenuar a afirmação sobre não gostar de estudar. Mas Pedro não se deixa convencer e segue categórico em sua opinião sobre o estudo.

As palavras de Pedro estimulam os colegas a darem suas opiniões sobre a escola e sobre estudar, prioritariamente negativas, ressalvando-se o recreio e as aulas de Artes. Importante aqui notar que o deslocamento da atividade lúdica pelo estudo não se confirma e as brincadeiras (representadas pelo recreio) permanecem motivadoras, essenciais e valiosas na perspectiva das crianças.

Por um lado, isso se dá contrariamente ao que se espera do ponto de vista teórico, segundo palavras dos autores que trabalham com o conceito de atividade-guia e de Vigotski, por suas considerações em torno do conceito de crise. Quanto mais a professora busca caminhos para induzir os alunos a reconhecerem que há possibilidades de que a atividade de estudar se torne interessante (nem que seja *uma coisinha*) e/ou a reconhecerem que o estudo é necessário, mais as crianças usam essas oportunidades para reafirmarem/intensificarem

seus argumentos. De *dois recreios* para *mil recreios*, *duas aulas de Artes*, além da associação de não vir à escola com *ser feliz*, *só no arzinho*. As crianças vão, de ponto em ponto, marcando as dificuldades para transformar o estudo em algo desejado por elas.

Por outro lado, o material empírico reafirma o que está reconhecido também do ponto de vista teórico, entendendo-se que a construção de novos motivos não se dá de modo automático e natural. Ou seja, o ingresso na escola não garante a motivação para estudar.

De qualquer forma, a expressa falta de motivação para o estudo é preocupante. Mas nem sempre foi assim. Em conversas de que participou ao final do ano anterior, quando Pedro ainda estava na EI, ele diz:

> *Pesquisadora: [Eu] queria saber como vocês se sentem em relação ao próximo ano, quando vão mudar de escola.*
> *Pedro: Eu queria que ela [a futura professora] me desse sempre nota 10. Tenho certeza que ela vai dar sempre.*

Pedro mostrava-se, portanto, bastante interessado pelo EF, com expectativas de ter ótimo desempenho a ser reconhecido pela professora, pela atribuição de nota 10. Entretanto, justamente essa expectativa pode ser fonte de desencanto com a escola, com a professora, com o estudo. Primeiramente, porque não há notas nos anos iniciais do EF na rede em foco. Em segundo lugar, porque é pouco plausível um percurso de aprendizagem sempre tão *bem-sucedido*. Sendo assim, o desejo de notas 10 não será atendido e ele vai constatar isso logo nos primeiros dias de aula. Importante, ainda, problematizar que a motivação de Pedro nessa frase está relacionada a algo externo, alheio às principais funções do estudo (aprender e se desenvolver). Cabe aqui mencionar, com as palavras de Elkonin (1969, p. 524) que a posição de Pedro não é totalmente atípica:

> Aunque al llegar a la edad escolar todos los niños quieren estudiar, no siempre están igualmente preparados para el estudio. Em casos aislados, al niño le atrae la escuela únicamente por sus aspectos externos: el edificio, los pupitres de la clase, los cuadros de las

> paredes, la gran cantidad de niños, etc. Estos niños tienen hacia el estudio la misma actitud que en relación con el juego: pueden negarse a hacer el trabajo en que está ocupada toda la clase diciendo que quieren hacer otra cosa, las tareas de la casa las realizan sin cuidado, combinándolas con el juego; en los cuadernos de estudio dibujan lo que se les antoja, etc.

Essas considerações apontam para a importância crucial do diálogo com as crianças durante o processo de transição, de modo a nos aproximarmos de suas hipóteses sobre como funciona a nova etapa da Educação Básica e a podermos dar-lhes esclarecimentos. A falta de informações pode gerar muitos desapontamentos e afetar a construção de vínculos com a nova escola e com os novos professores, associando a transição com sentimentos de decepção e de insegurança, que não são inócuos em relação às próprias aprendizagens, ao estudo e à imagem de si como estudante. Pode ainda, como vimos, estender seus efeitos para longo prazo no processo de escolarização.

No caso de Pedro, não foram dados esclarecimentos sobre as formas de avaliação e as notas no primeiro ano do EF. E embora não seja possível estabelecer relações consistentes de causa-e-efeito, ou seja, embora não seja possível identificar com segurança as origens do comportamento dessa criança no início de sua vida escolar no EF, o fato é que, segundo relatos da professora, durante os primeiros meses Pedro chorava com frequência, pedia pela mãe, perguntava quanto tempo faltava para terminar a aula. Diante das atividades, repetia sempre: "*não sei fazer*" ou "*não consigo*". A professora conta que, diante desses comportamentos, procurava estimulá-lo, "*fortalecer sua autoestima*", dizendo "*consegue sim*", apoiando-o.

Seguindo com outros excertos do material empírico, nossa percepção sobre a complexidade das relações com a escola, o estudo e as aprendizagens se adensa. Primeiramente, quando identificamos que em abril de 2024, poucos dias antes da partida do jogo em que Pedro diz para a professora que não gosta de estudar, ocorreu o seguinte diálogo com uma das pesquisadoras:

> *Pesquisadora: O que você quer aprender aqui na nova escola?*
>
> *Pedro: Eu não sei o que quero. Não sei nem escrever ainda.*
>
> *Pesquisadora: Então você quer aprender a escrever?*
> *Pedro: Quero muito aprender a escrever.*

Em segundo lugar, ao observarmos as atividades de Pedro realizadas no caderno, percebemos que elas não correspondem às suas oposições ao estudo e às atividades escolares. Desde os registros dos primeiros dias de aula podemos ver que ele se esforça bastante para fazer as tarefas. Embora haja algumas lições incompletas (a minoria) e em alguns casos não seja possível ter clareza do que ele fez de modo autônomo e do que ele completou copiando da lousa, o resultado final denota atenção, capricho e dedicação às atividades, como pode ser visto na figura 1.

Finalizando o material empírico: em agosto, a professora relata que percebe boas mudanças, estando Pedro mais desenvolto, orgulhoso do seu desempenho nas atividades – por exemplo, na velocidade da cópia do cabeçalho. Ou seja, com seu comportamento, ele dá pistas de estar integrado à rotina escolar e envolvido com as tarefas.

O material empírico produzido com as conversas com Pedro, desde o fim da Educação Infantil até o mês de agosto do ano seguinte, no Ensino Fundamental, evidencia quão sensível, complexo e desafiador é o processo de transição da EI para o EF. As mudanças de posição de Pedro – demonstrando, no início do primeiro ano, expectativas de alto desempenho projetadas, o choro, a insegurança e a expressão do desejo de aprender a escrever; depois, a declaração de que não gosta de estudar; e, ainda, a adesão às atividades e a percepção positiva de si como aluno – confirmam que Pedro vivencia, nas palavras de Vigotski (2000), verdadeiros dramas. O autor compreende o drama como um processo de luta interna, que se constitui por um conjunto de relações sociais e relações interfuncionais.

Figura 1 – Atividades extraídas do caderno de Pedro, realizadas em fevereiro, março e abril de 2024



Fonte: Acervo das pesquisadoras.

Os episódios envolvendo Pedro colocam em evidência a motivação das crianças pela escola e por aquilo que se faz nela. Evidenciam, também, os limites de classificar os motivos em categorias claramente estabelecidas, conforme se costuma indicar a partir dos trabalhos de Leontiev (2006), como *motivos estímulos* e *motivos formadores de sentido*. No fluir das experiências, os motivos interpenetram-se, movimentam-se, deslocam-se, intensificam-se, atenuam-se. Em nosso estudo, essa complexidade também aparece na motivação declarada (ou na declarada ausência de motivação) e no observado no comportamento de Pedro. Tassoni, Alves e Osti (2023) discutem que as relações entre compreender, aprender e gostar são fontes potentes de motivação para o envolvimento com as atividades. A construção do estudo como atividade principal para o desenvolvimento das crianças no início do Ensino Fundamental demanda escuta, tempo e investimento em propostas que possam resgatar o vivido na Educação Infantil na atribuição de sentidos para o que se está vivendo no primeiro ano. Aqui se encontra um ponto de extrema relevância e para o qual não têm sido construídas respostas consistentes: no processo de transição, via de regra, prevalecem rupturas curriculares acentuadas e pouco diálogo entre o trabalho desenvolvido na EI e o desenvolvido no EF. Nas atividades que apresentamos na Figura 1, prevalecem propostas voltadas para a discriminação perceptual, a coordenação motora fina, a identificação de sílabas e a construção de palavras simples. Nos limites deste artigo não cabe fazer uma discussão sobre essas práticas do primeiro ano e contrastá-las com as realizadas na EI. Porém, podemos presumir que, apesar do empenho de Pedro em realizá-las, elas podem ser feitas de forma mecânica e fomentar a associação do estudo com atividades pouco significativas ou desafiadoras.

Considerações finais

Concluímos este texto conjecturando que as sucessivas mudanças nas significações de Pedro sobre escola e estudo provavelmente são mais a regra do que a exceção no caso de outras crianças. Só vivendo a transição é possível saber, efetivamente, o que representa

estar no primeiro ano e as (re)significações parecem-nos inevitáveis. É preciso ouvi-las. É preciso dialogar com elas e construir respostas para a professora participante da pesquisa sobre o que fazer para o estudo *ficar legal*. De nossa perspectiva, são muitas respostas possíveis, mas que passam pelo esclarecimento sistemático, para as crianças, sobre a função social dos conhecimentos e das práticas escolares, bem como pelo minucioso trabalho de mostrar, concretamente, que estão se tornando cada vez mais capazes de realizá-las.

O processo de transição é mais longo do que o tempo associado às ações recomendadas nos documentos. Isso não significa dizer que as visitas às escolas, os rituais de despedida e o envio de relatórios não sejam relevantes. De nossa perspectiva, entretanto, não são suficientes.

Informações claras e objetivas são a principal via para que as crianças compreendam o que as espera no EF. Tais informações trazem elementos para que as crianças lidem com suas expectativas e as reelaborem, de modo a não serem frustradas no ano seguinte e/ou não temerem, excessivamente, situações escolares. Quanto mais clara for sua compreensão de determinado assunto, ou seja, quanto mais se aproximarem da realidade em questão, mais condições as crianças terão de pensar formas de atuação potentes para o enfretamento dos desafios.

As crianças ingressantes ouvem comentários e conversas do seu entorno social e vão construindo suas próprias versões sobre o que as espera no próximo ano. Juntam fragmentos do que escutam as pessoas dizerem sobre a nova escola, usam termos que ainda não conhecem muito bem, com relativos graus de (in)correção. As expectativas de experiências ruins podem ser atenuadas por conversas realizadas não apenas pelas professoras nas escolas, mas também pelas famílias. Não se trata de negar tais expectativas, mas de criar possibilidades de pensar, coletivamente, vias de enfrentamento dos problemas, contraposições com outras informações e/ou acolhimento dos sentimentos expressos. Nessas situações, como em inúmeras outras circunstâncias da vida, o silêncio não protege. É preciso substituí-lo por diálogos.

Referências

ABELLO CORREA, R. **Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá**: una experiencia de construcción de sentido. Tese (Doutorado) – Universidad de Manizales, Manizales, 2008.

ABRANTES, A. A.; EIDT, N. M. Psicologia histórico-cultural e a atividade dominante como mediação que forma e se transforma: contradições e crises na periodização do desenvolvimento psíquico. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 3, n. 3, p. 1-36, set./dez. 2019.

ARGOS GONZÁLEZ, J.; EZQUERRA MUÑOZ, P.; CASTRO ZUBIZARRETA, A. **La transición entre educación infantil y educación primaria**: fundamentación, experiencias y propuestas para la acción. Madrid: La Muralla, 2019.

BATISTA, J. B.; PASQUALINI, J. C.; MAGALHÃES, G. M. Estudo sobre emoções e sentimentos na Educação Infantil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 12, n. 47, e116927, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. (Volumes 1 e 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 1998. (Volumes 1, 2 e 3).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 17 de outubro de 2024. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2024.

CLARINDO, C. B. S. O desenvolvimento das neoformações psíquicas na atividade de estudo. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 5, n. 3, p. 652-674, set./dez. 2021.

CONYERS, L. M.; REYNOLDS, A. J.; OU, S. R. The effect of early childhood intervention and subsequent special education services: findings from the Chicago child-parent centers. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 25, n. 1, p. 75-95. 2003.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progeso, 1988.

DOCKETT, S.; PERRY, B. Trends and tensions: Australian and international research about starting school. **International Journal of Early Years Education**, v. 21, n. 2-3, p. 163-177, 2013.

ELKONIN, D. B. Desarrollo psíquico de los escolares. *In*: SMIRNOV, A. A. *et al.* (org.). **Psicología**. México: Grijalbo, 1969. p. 523-560.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. *In*: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagogia em la URSS**. Moscou: Progresso, 1987. p. 104-124.

GONÇALVES, L. S.; ROCHA, M. S. P. M. L. Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, MG, v. 28, p. 1-24, 2021.

GONZÁLEZ-MOREIRA, A.; FERREIRA, C.; VIDAL, J. Review on research methods for studying transition from Early Childhood Education to Primary Education. **Education Sciences**, Basel, v. 13, n. 3, p. 254, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.3390/educsci13030254. Acesso em: 22 jul. 2025.

LEBLOND, M. *et al.* Transition from preschool to school: children's pattern of change in morning cortisol concentrations. **Psychoneuroendocrinology**, v. 140, 105724, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2022.105724. Acesso em: 22 jul. 2025.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006. p. 59-84.

MARGETTS, K. Transition and adjustment to school. *In*: PERRY, B.; DOCKETT, S.; PETRIWSKYJ, A. (org.). **Transitions to school**: international research, policy and practice. [*S.l.*]: Springer, 2014. p. 75-88. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9. Acesso em: 22 jul. 2025.

MATA-ESQUIVEL, A. Los motivos del aprendizaje en la primaria desde la teoria histórico-cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, MG, v. 5, n. 1, p. 94-118, jan./abr. 2021.

MICARELLO, H. Avaliação e transições na educação infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, nov. 2010.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G.; RODRIGUES, S. Narrativas de crianças sobre a escola: desafios das análises. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 40, p. 155-169, 2018.

PEREIRA, A. P.; MAGALHÃES, G. M.; PASQUALINI, J. C. O estudo concreto do desenvolvimento da infância e da adolescência e suas contribuições para a educação. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 24, n. 3, 2020.

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

ROSIER, K.; MCDONALD, M. **Promoting positive education and care transitions for children**. Australian Institute of Family Studies (AIFS), 2011.

SAK, R.; SAK, İ. T. Ş.; TUNCER, N. Turkish preschool children's perceptions and expectations related to 1st-grade education. **Childhood Education**, v. 92, n. 2, p. 149-154, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1080/00094056.2016.1150754. Acesso em 22 jul. 2025.

SCHULTING, A. B.; MALONE, P. S.; DODGE, K. A. The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. **Developmental Psychology**, v. 41, n. 6, p. 860-871, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860. Acesso em: 22 jul. 2025.

TASSONI, E. C. M.; ALVES, L. G.; OSTI, A. Ensinar e aprender: os afetos em pauta nos desenhos de crianças. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 68-86, jan. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.14210/contrapontos.v23n1.p68-86. Acesso em: 22 jul. 2025.

VEIGA, F. *et al.* Assessing students' engagement: a review of instruments with psychometric qualities. *In*: VEIGA, F. (org.). **Envolvimento dos alunos na escola**: perspetivas da psicologia e educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2014. p. 38-57.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 71, p. 21-44, 2000.

VYGOTSKI, L. S. A crise dos sete anos. *In*: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas** (Tomo IV). Madrid: Visor y A. Machado Libros, 1996. p. 377-386.

BLOCO 2

AFETIVIDADE E SAÚDE MENTAL NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Capítulo 4

A força afetiva nos projetos de vida docentes: quando o *para si* e o *para além de si* se entrelaçam

Valéria Arantes
Rafaela Bolsarin

Projetos de vida de docentes da educação básica: introdução e contextualização do tema

Muito se fala sobre projetos de vida no campo da educação, especialmente após sua inserção nas competências, habilidades e finalidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), além de sua criação como componente curricular no Novo Ensino Médio. Porém, o que dá legitimidade a esse conceito no âmbito de uma formação integral e ética?

Retomando a definição do constructo de projeto de vida[25], voltamo-nos para o artigo de 2003 em que o psicólogo William Damon e suas colaboradoras Jenni Menon Mariano e Kendall Cotton Bronk organizaram uma definição conceitual que ganhou tradução para a língua portuguesa em 2009, com a publicação do livro *O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes*: trata-se de "[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o *eu* e gera consequências no mundo além do *eu*" (Damon, 2009, p. 53, grifo do autor).

A definição é corroborada por uma revisão atual do próprio autor (Damon, 2025), para quem o projeto de vida é baseado, então, em dois eixos: o significado para si e o impacto para além de si. Como vimos, esses conceitos emergem da definição de projeto de vida de Damon (2009, 2025), que considera que um projeto de vida precisa trazer significado para o *self*, mas também para além do *self*[26]. A partir desses eixos, podemos começar a entender a importância de seu papel na formação dos sujeitos como um componente psicológico que traz uma força subjetiva para a vida do sujeito, mas também engloba uma dimensão ética na medida em que prevê consequências para outras pessoas, para a sociedade em geral ou mesmo para o meio ambiente, por exemplo, a depender do projeto de vida da pessoa.

Refletindo sobre essas questões, decidimos investigar como os projetos de vida de professores da educação básica brasileira nutrem o seu *eu* e como refletem (ou não) uma busca autotranscendente. Para isso, convidamos 2.000 professores da rede pública de todas as regiões do Brasil para responder a um questionário aberto sobre

25 No trabalho original de William Damon, o termo utilizado é purpose. No Brasil, com a tradução do livro O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes, foi cunhado o termo projeto de vida como tradução, por se entender que a ideia de projeto se refere a algo que se lança (projeta) para além de si em busca de alguma meta, trazendo o componente ético do conceito, enquanto a ideia vital (ou de vida) se refere a algo que desempenha função essencial para o organismo. Para saber mais, consulte Araújo (2009).

26 A palavra self, original do inglês, refere-se à dimensão do eu, fazendo jus à singularidade de cada indivíduo. No contexto do presente trabalho, ainda que conscientes de que a expressão para si não corresponde ao mesmo significado, optamos por utilizá-la para facilitar a compreensão do leitor.

seus projetos de vida. A amostra dos questionários foi configurada com base na proporcionalidade geopolítica de acordo com o Censo da Educação Básica Brasileira de 2018, de modo que os 2.000 professores correspondem a: 8% da região Centro-Oeste, 9% da região Norte, 15% da região Sul, 28% da região Nordeste e 40% da região Sudeste.

Os resultados apontaram que, apesar do cenário desfavorável da educação contemporânea, 8 em cada 10 desses professores pretendem seguir na profissão, dos quais 100% revelaram compromisso com a docência, 88% apresentaram uma busca pela excelência e 56% ainda expressaram um forte sentido para além de si por meio de uma preocupação ética envolvendo cuidado e responsabilidade social (Araújo; Arantes, 2023).

Diante desses resultados, decidimos investigar as possíveis relações entre o sentido *para si* e o sentido *para além de si*, buscando compreender como o sentido e o desejo de impactar o outro contribuem para o desejo dos professores em permanecer na educação, apesar dos múltiplos contextos que eles vivenciam em sala de aula. Nessa investigação, a força afetiva demonstrou ter papel essencial em seus processos de significação de suas realidades e em suas projeções.

Projetos de vida, afetividade e moralidade: pressupostos teóricos

Embora os questionamentos e teorias sobre o sentido da vida remetam às mais antigas épocas da civilização humana, especialmente nos campos da filosofia e da teologia, é somente no século XX que esses estudos começaram a ganhar forma na psicologia por meio do trabalho de Viktor Frankl. Mais recentemente, foi somente no século XXI que tais estudos se organizaram por meio de um conceito, ganhando uma definição e uma sistematização a partir do *purpose*, que em português recebeu o nome de *projeto de vida*. Com base nesse desenvolvimento conceitual, o projeto de vida pode ser entendido como "[...] uma capacidade psicológica única que combina pensamentos, ações, objetivos de longo prazo e características centrais de autoidentidade" (Damon, 2025, p. 8, tradução nossa).

Em recente revisão sobre o conceito, Damon (2025) definiu cinco características essenciais para a constituição conceitual do projeto de vida. A primeira delas é que o projeto de vida é um objetivo de vida essencial, cuja importância é percebida pelo sujeito de forma consciente. Além disso, o projeto de vida deve refletir um compromisso ativo do sujeito (com ações em direção a essa busca) e possuir uma certa estabilidade (não como algo imutável, mas em oposição à efemeridade, de forma que haja um compromisso que perdure). Por fim, o projeto de vida precisa, ainda, trazer sentido à vida do sujeito e possuir um sentido para além de si. É justamente nas duas últimas características em que nos deteremos.

O sentido do projeto de vida foi reconhecido pela primeira vez pelo psiquiatra austríaco Viktor Frankl, que, ao vivenciar as crueldades de um campo de concentração nazista na Segunda Guerra Mundial, descobriu que os prisioneiros que tinham um sentido para suas vidas eram mais propícios a sobreviver em relação àqueles que buscavam apenas a sobrevivência (Frankl, 2008). A partir de sua própria experiência durante esse período, Frankl reconheceu que foi o profundo desejo de reescrever seu livro (cujo manuscrito fora eliminado em sua chegada ao campo de concentração) que o ajudou a sobreviver aos momentos mais difíceis. Assim, Frankl (2008) chegou à conclusão de que a orientação para um objetivo futuro era uma força psicológica essencial para a recuperação psíquica. Para isso, o projeto de vida deve ser assumido como um objetivo primário para uma boa vida (Damon, 2025), trazendo uma força motivadora e organizadora para a vida do ser humano (Bundick, 2009).

O sentido para além de si, por sua vez, não é adotado em todas as pesquisas da área, motivo pelo qual Damon (2025) assume o posicionamento de demarcá-lo como constituinte em sua abordagem, destacando que nas visões filosóficas e teológicas ao longo da história, incluindo para o próprio Frankl (2008), tal sentido era central. Além disso, reforça-se essa escolha a partir de seu uso consolidado em pesquisas e práticas educacionais ao redor do mundo, incluindo Brasil, Estados Unidos, China, Japão e diversos países da África e da Europa. Com isso, o autor explica:

> O projeto vital comunica-se com o mundo além do *eu.* Isso implica um desejo de fazer diferença no mundo, talvez de contribuir com algo para os outros, criar algo novo ou realizar algo de sua autoria. O intento almejado pode ser material ou imaterial, externo ou interno, realista ou puramente idealista. Em muitos casos, um projeto vital pode não ser atingível durante o período de vida de alguém – por exemplo, acabar com a pobreza ou criar a paz mundial. Mas uma meta extremamente ambiciosa não é necessariamente ingênua; para muitos, é uma fonte de intensa motivação (Damon, 2009, p. 54, grifo do autor).

Por essa razão, ambos os sentidos (para si e para além de si) são centrais na definição do constructo, uma vez que o projeto de vida é voltado para si mesmo, por meio da realização de sonhos que dão sentido à vida do sujeito, mas ao mesmo tempo também transcende o sujeito, na medida em que implica o desejo de contribuir para além de si.

Com base nessas premissas, começamos a entender como um projeto de vida pode contribuir para motivar os docentes a perseverar na profissão apesar das adversidades e dificuldades amplamente encontradas. Nesse sentido, as pesquisas têm indicado que ter um compromisso ativo com seu projeto de vida auxilia na resiliência em tempos difíceis, atuando como um fator protetivo contra distúrbios mentais como ansiedade e depressão, e como inspiração, energia e satisfação em tempos de florescimento (Damon, 2025). Além disso, o projeto de vida é um componente essencial para o que Bronk (2014) chama de funcionamento humano ótimo (*optimal human functioning*).

Nessa abordagem, é preciso reconhecer não somente os pensamentos do sujeito sobre suas projeções futuras, mas também os significados afetivos referentes a emoções, sentimentos e sensações que compõem seus projetos de vida. Isso porque a afetividade é responsável pela dimensão do desejo e da vontade, assumindo um importante papel no planejamento e no engajamento das ações, essencial para atingir metas e perseverar diante de dificuldades.

Além disso, a afetividade também se faz presente nas relações do sujeito com outras pessoas e com a sociedade em geral, orientando o desejo por trás da dimensão para além de si. Por fim, os interesses, prazeres e valores, por exemplo, também são embasados pela carga afetiva e suas projeções, constituindo-se como componentes que orientarão as intenções e as metas.

Isso é importante também porque, no caso dos docentes, estudos como os de Kuusisto e Tirri (2021) demonstraram que, para uma prática com sentido na educação, é necessário que os professores vejam a docência como um projeto de vida não apenas profissional, mas também pessoal – ou seja, é preciso que a docência atenda aos seus valores, prazeres e interesses, alimentando e sendo alimentada pelo desejo de contribuir com a sociedade por meio da educação.

Nesse cenário, a afetividade assume centralidade nas construções subjetivas, sinalizando a relevância de aprofundar as discussões sobre seu papel na construção dos projetos de vida dos docentes (Pátaro, 2011) a fim de compreender o papel da educação para eles.

Por fim, a escolha por analisar os elementos afetivos em relação aos projetos de vida nos permite avançar nos estudos da psicologia moral, na medida em que os projetos de vida expõem a íntima relação entre valores e sonhos a partir da pergunta: *Como eu desejo viver minha vida?*. As aspirações de viver uma vida com sentido e alcançar algo significativo para si mesmo incluem também um sentido pró-social, uma vez que preveem um impacto no mundo – o desejo de fazer a diferença (Damon, 2009; Damon; Menon; Bronk, 2003).

Nesse sentido, o projeto de vida se mostra também como um caminho teórico que nos permite estudar como as pessoas (no caso, os professores) desejam viver suas vidas em uma perspectiva para além da deontológica (Kohlberg, 1984), ou seja, trata-se de uma compreensão que engloba não apenas o dever e as regras, mas abrange também a dimensão do querer. Para isso, portanto, era necessária uma abordagem cognitivo-afetiva (Moreno Marimón *et al.*, 1999; Puig, 1996) que nos permitisse enxergar sentimentos, pensamentos, representações de ações e valores, investigando sua centralidade (ou não) no modo como cada um escolhe viver sua vida. Para atender a essa

necessidade, desenhamos a pesquisa de forma qualitativa, com dados abertos (e, portanto, espontâneos) e uma metodologia de análise sem o uso de categorias prévias, conforme detalhamos a seguir.

Profissão docente, projetos de vida e afetividade: uma investigação empírica

Como já citamos, a partir de resultados anteriores de pesquisa que analisou respostas de 2.000 professores da rede pública de todas as regiões do Brasil (Araújo; Arantes, 2023), novas indagações emergiram dos dados, apontando a força da dimensão afetiva sobre seus projetos de vida e sobre a educação. Com base nessas percepções, concluímos que uma segunda etapa do estudo poderia nos ajudar a aprofundar nossa compreensão sobre as relações entre a educação e os projetos de vida dos professores a partir desse olhar sobre os sentimentos. Assim, entendemos que o caminho mais profícuo para compreender as razões por trás dessa carga afetiva central da educação nos projetos de vida dos professores seria investigar os elementos afetivos em relação à profissão.

Para viabilizar essa investigação, convidamos 100 professores da etapa inicial do estudo para uma entrevista via *Google Meet*, respeitando novamente a proporcionalidade geopolítica do Censo da Educação Básica Brasileira de 2018. Esse convite foi realizado a partir dos dados da etapa inicial, na qual os docentes poderiam indicar o interesse em participar de uma segunda etapa por meio de uma entrevista, indicando, para isso, algum contato pessoal.

As entrevistas da segunda etapa tinham por objetivo aprofundar os projetos de vida descritos pelos professores na primeira etapa da pesquisa, convidando-os a projetar suas representações sobre si mesmos e sobre a profissão, movimento a partir do qual eles exploraram seus sentimentos, pensamentos, valores e crenças a partir do diálogo direto com uma das pesquisadoras do estudo.

Nessa abordagem, definimos como pergunta de pesquisa: *Qual o papel da afetividade nas projeções envolvendo a educação nos projetos de vida de professores da educação básica da rede pública?*

As entrevistas com os 100 docentes foram analisadas inicialmente com base na construção de um livro de códigos (*codebook*), metodologia semelhante à Teoria Fundamentada em Dados (Strauss; Corbin, 1998) e à Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). O processo de construção do livro de códigos tem início com a leitura independente dos pesquisadores, que elencam todas as ideias únicas abordadas (as unidades de análise) e, em seguida, organizam essas ideias em domínios temáticos semelhantes, formando o livro de códigos. Uma vez que o livro esteja pronto, todas as respostas são codificadas a partir das unidades de análise, novamente por meio da leitura independente de pelo menos dois pesquisadores. Em casos de não concordância de alguma resposta, um terceiro pesquisador é convidado a dar seu parecer. Essa metodologia tem por objetivo permitir a quantificação de respostas dissertativas, criando números e porcentagens a partir de cada unidade de análise e dos seus domínios temáticos. A categorização apresentada nesta pesquisa deriva das 85 categorias construídas a partir do *codebook*.

Em uma segunda etapa, as entrevistas foram analisadas por meio da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento - TMOP (Moreno Marimón *et al.*, 1999; Moreno Marimón; Sastre, 2014, 2020; Sastre *et al*., 2016), um dispositivo teórico-analítico que não utiliza categorias prévias e contempla conjuntamente os aspectos cognitivos e emocionais na organização dos elementos abstraídos da realidade, de seus significados e de suas relações na organização do pensamento. Com isso, essa teoria permite aos pesquisadores investigar os significados afetivos dos professores a respeito de seus projetos de vida, bem como seu papel nessa construção.

A TMOP compreende que o sujeito atribui significado às situações que experiencia, organizando tais significados a fim de construir a *realidade mental* de cada indivíduo. Assim, os significados não são propriedades dos objetos nem elementos da situação: o objeto não dá sentido a si mesmo, mas o adquire de acordo com a relação que é estabelecida com e pelo sujeito. Dependendo dos elementos selecionados na experiência e dos significados atribuídos, vários sentimentos podem ser experimentados por diferentes sujeitos, ou pelo mesmo

sujeito em diferentes contextos e/ou momentos. O sujeito atribui significados com base em suas características pessoais e por meio da experiência cognitivo-emocional em um momento específico. O indivíduo que experimenta a situação – o sujeito psicológico – organiza os elementos selecionados com seus significados correspondentes, a fim de construir um sistema que lhe pareça coerente e a partir do qual ele possa tirar implicações.

Tais implicações são produto de um processo mental complexo, quase sempre inconsciente – aquilo que tendemos a considerar como a *realidade* de um sujeito. Na maioria das vezes, a coerência é *subjetiva* e pouco tem que ver com a lógica formal (piagetiana). Em vez disso, as relações que o sujeito estabelece entre os elementos e significados estão intimamente relacionadas entre si e com o sujeito em dimensões de conhecimento e raciocínio; experiências morais, sociais e pessoais; sentimentos e emoções (Moreno Marimón *et al.*, 1999; Moreno Marimón; Sastre, 2014, 2020; Sastre *et al*., 2016). Mais do que isso, é possível afirmar que as relações que o sujeito estabelece entre elementos e significados estão intimamente relacionadas aos seus projetos de vida.

Considerando as entrevistas realizadas, três eixos temáticos emergiram dos resultados: a formação profissional, a relação professor *x* aluno e os projetos de vida dos docentes. A partir deste último eixo, a análise nos mostrou que duas das perguntas mobilizaram os significados afetivos sobre a profissão e seus projetos de vida de forma mais direta e profunda, trazendo vários elementos e significados que nos ajudaram a compreender o papel da afetividade em suas projeções. Por esse motivo, optamos por fazer esse recorte dos dados e analisar somente duas perguntas, a saber:

1) Pensando em aspectos relevantes para a profissão docente, quais você traria como os três aspectos mais importantes? Por quê? Em ordem de importância, como você organizaria?

2) Quais seriam as três características relevantes de um bom professor, para exercer bem a sua profissão? Por quê? Em ordem de importância, como você organizaria?

Com base nessas questões, apresentamos a seguir os resultados da análise realizada conforme metodologia já descrita, seguindo a abordagem multidimensional (Arantes, 2013), que considera ambas as perguntas analisadas como um único protocolo, por meio de uma perspectiva integrada de pensamentos, sentimentos e representações de ações.

Para si e *para além de si*: o que dizem os dados

A partir das projeções sobre o que é um bom professor, foi possível compreender aspectos e características consideradas pelos entrevistados como essenciais para as projeções voltadas para si (interesses, prazeres, vontades, valores e crenças voltados para si próprio) e para além de si (interesses, prazeres, vontades, valores e crenças voltados para seus alunos, suas comunidades, suas famílias ou para a educação em geral, direcionando-se para fazer a diferença no mundo). Essas duas categorias sinalizam projetos centrados no próprio sujeito e também aqueles que transcendem a esfera pessoal.

Considerando todas as características e aspectos relevantes apontados para exercer a profissão e ser um bom professor, foi possível reuni-los em algumas características a partir de seus significados comuns, conforme apresentamos na tabela 1:

Tabela 1 – Características e aspectos do *bom professor*

Características voltadas *para si* (referenciadas no eu)	**Compareci-mento por professor**	**Características voltadas *para além de si* (referenciadas no outro)**	**Compareci-mento por professor**
Formação constante como um valor para si	n = 67	Aluno como alvo da educação	n = 60
Experiência subjetiva positiva	n = 51	Responsabilidade social	n = 26
Conhecimento técnico e conceitual	n = 38	Compromisso com a profissão	n = 24
Características diversas[27]	n = 34	Empatia com os alunos e/ou a sociedade	n = 21
Reconhecimento	n = 33	Preocupação com o impacto na família e/ou comunidade	n = 8
Ambiente escolar positivo	n = 25		
Melhores condições de trabalho	n = 21		
Planejamento das aulas	n = 12		
Cuidado com a saúde	n = 10		
Paciência	n = 8		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

27 Neste item, os professores citaram diversas características pessoais que eles acreditam que um docente deveria ter, tais como: paciência, resiliência, autenticidade, criatividade, oratória etc.

No sentido *para si*, os professores entrevistados centralizaram seus significados na presença da formação constante como um valor para o docente. Assim, eles consideraram que um bom professor, para exercer bem seu trabalho, precisa buscar a *formação constante como um valor voltado para si* (67%), condição que eles defenderam como necessária para que o professor esteja sempre buscando aprimoramento e atualização. De forma complementar, 38% deles consideraram que já ter uma boa formação acadêmica, com *domínio do conhecimento técnico e conceitual*, é o terceiro requisito mais importante para si. Ainda em destaque, 51% defenderam a importância de uma *experiência subjetiva positiva* para o profissional, o que consideramos quando os entrevistados comentaram sobre vivências singulares significadas afetivamente de forma positiva, como gostar da profissão, da escola e/ou dos alunos. No total, dez características foram elencadas por eles como voltadas para si mesmo, ou seja, voltadas para o professor.

Ao mesmo tempo, no sentido *para além de si*, os participantes da pesquisa centraram seus significados em apenas cinco características e/ou aspectos: para a maioria deles (60%), um bom professor é aquele que realiza seu trabalho reconhecendo que seu aluno é merecedor de uma educação de qualidade e, portanto, merece e/ou precisa de cuidado, atenção, conhecimento, entre outras demandas em relação ao seu professor. Com isso, eles posicionaram *o aluno como principal beneficiário de seu trabalho*, destacando-o como objeto do sentido para além de si. Nas demais categorias, emergiram ainda as *famílias*, a *comunidade* e a *sociedade* de forma mais ampla como atores que precisam e/ou merecem ser beneficiados pelo trabalho docente.

Analisados individualmente, quase todos os professores apontaram pelo menos uma característica voltada para si em suas projeções para um bom professor (n = 99), enquanto um número menor de docentes apontou pelo menos uma característica para além de si, embora esse número ainda seja bastante expressivo (n = 85). Dessa forma, vemos que a maioria dos docentes entrevistados apresentou em suas projeções ambos os movimentos, conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Composição do *para si* e do *para além de si*

Professores apenas com características voltadas *para si*	**Professores apenas com características voltadas *para além de si***	**Professores com ambas as características**
n = 15	n = 1	n = 84

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse processo, para além da dupla presença, o que chama a atenção é a complementaridade entre os sentidos *para si* e *para além de si* para 84% dos entrevistados. Por essa razão, exploraremos esse último grupo. Vejamos um exemplo:

Tabela 3 – Exemplo 1

Trecho de fala do entrevistado	**Categoria *para si***	**Categoria *para além de si***
"O que me desperta é me encher de processos novos, de caminhos que me levem a outros lugares, **entrar em diálogos. E a educação está bem abaixo do que deveria. Então vamos sentar, discutir.** Eu sou filho do dono do mundo, então eu quero o universo"	Formação constante como um valor para si	Responsabilidade social

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No exemplo, destacamos em sublinhado o comparecimento da categoria *formação constante como um valor para si*, na medida em que esses *novos processos* e *caminhos* lhe dão o *universo*, o que é desejado por ele, e lhe permitem ir *a outros lugares* e *entrar em diálogos*. Nesse processo dialógico, o professor estabelece uma relação

para além de si (significados em negrito) ao avaliar que, uma vez que a educação está abaixo do que deveria, é necessário sentar e discutir. Com isso, os sentidos se entrelaçam ao trazerem sentido pessoal para o professor, ao mesmo tempo que geram consequências para além de si: de forma direta, os processos e caminhos o levam ao diálogo, o que deve contribuir para melhorar a educação, que ele considera ruim; de forma indireta, um professor que estuda beneficia seu aluno por conta do conhecimento que adquire.

Em outro exemplo, uma professora comentou na entrevista que considerava importante o professor gostar de estudar. Ao ser questionada sobre o porquê, ela respondeu com o trecho a seguir:

Tabela 4 – Exemplo 2

Trecho de fala da entrevistada	**Categoria *para si***	**Categoria *para além de si***
"Porque **essa geração é muito desafiadora**. A gente tem que descobrir maneiras novas de **chegar nos meninos**".	Formação constante como um valor para si	Aluno como alvo da educação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Novamente defendendo a *formação constante como um valor para si* por meio da *descoberta de maneiras novas*, a docente estabelece uma relação com seus alunos ao explicar que o fato de a *geração ser muito desafiadora* é a causa para o professor *ter que ter* esse valor da formação. Com isso, o *gostar de estudar* (valor para si) se alinha com uma necessidade profissional que tem por objetivo *chegar nos meninos*, ou seja, beneficiar os alunos por meio da educação.

Considerando outras categorias, um entrevistado trouxe novos significados afetivos como resultado dessa relação entre o si e o além de si:

Tabela 5 – Exemplo 3

Trecho de fala do entrevistado	**Categoria *para si***	**Categoria *para além de si***
"Eu sinto prazer de estar conversando com meus alunos [...]. Minhas aulas são sempre feitas **em roda**, **para que a gente possa estar dialogando** [...]. Ser professor é como se você **carregasse um candeeiro** na mão [...] **achando o caminho para cada um**, **despertando em cada um as suas vontades e potencialidades** é o papel do professor. [...] A história tem que ser **contada a partir deles**, na minha concepção de educação".	Experiência subjetiva positiva	Aluno como alvo da educação

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No relato, o professor centra suas projeções na relação com os alunos, entrelaçando o si com o além de si por meio do significado do *diálogo*: ao mesmo tempo que o diálogo lhe dá prazer, contribuindo para uma experiência subjetiva na profissão, ele também é base para sua prática pedagógica *em roda*, na qual ele pode atuar como um *candeeiro* e promover a história *a partir deles*. Assim, o docente apresenta consciência de sua *concepção de educação*, na qual os valores se alinham de tal forma que a mesma prática que materializa esse valor também lhe traz prazer.

Em exemplo semelhante, outra professora baseia sua experiência subjetiva nos alunos (neste caso, em sua formação), o que gera ânimo para ela ao mesmo tempo que o foco na formação das crianças beneficia a elas e a suas famílias:

Tabela 6 – Exemplo 4

Trecho de fala da entrevistada	**Categoria *para si***	**Categorias *para além de si***
"Quando a gente **foca nas crianças** e vê o quanto **somos importantes na formação delas** e de **quem está acompanhando**, aí a gente se anima novamente."	Experiência subjetiva positiva	Aluno como alvo da educação; preocupação com o impacto na família e/ou comunidade

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Assim, sendo os valores resultados de projeções afetivas positivas sobre um objeto (Araújo, 2007), esse entrelaçamento entre o *para si* e o *para além de si* se explica por meio da partilha afetiva, de modo que o vínculo afetivo que o sujeito estabelece com algo ou alguém (como uma ideia, uma ação ou um grupo de alunos, por exemplo) pode beneficiar tanto o sujeito quanto outras pessoas, sinalizando um caminho ético para a construção do bem-estar, da autorrealização e da felicidade. Na tabela 7, exploramos os exemplos.

Tabela 7 – Carga afetiva, o *para si* e o *para além de si*

Exemplos	**Objeto da carga afetiva**	**Impacto *para si***	**Impacto *para além de si***
"O que me desperta é me encher de processos novos, de caminhos que me levem a outros lugares, **entrar em diálogos**. **E a educação está bem abaixo do que deveria. Então vamos sentar, discutir**. Eu sou filho do dono do mundo, então eu quero o universo."	Formação constante	*Desperta*, enche de novidade, leva a *outros lugares*, *dá o universo* a ele.	Diálogo gerado pela formação pode contribuir para a educação, que *está bem abaixo do que deveria*.

"Porque **essa geração é muito desafiadora**. A gente tem que descobrir maneiras novas de **chegar nos meninos.**"	Formação constante	Valor para si é atendido, porque o professor tem que descobrir novas maneiras de lidar com geração muito desafiadora.	Alunos serão beneficiados pela descoberta advinda da formação sobre como *chegar neles.*
"Eu sinto prazer de estar conversando com meus alunos [...]. Minhas aulas são sempre feitas **em roda**, **para que a gente possa estar dialogando** [...]. Ser professor é como se você **carregasse um candeeiro** na mão [...] **achando o caminho para cada um**, **despertando em cada um as suas vontades e potencialidades** é o papel do professor. [...] A história tem que ser **contada a partir deles**, na minha concepção de educação."	Relação dialógica	Prazer de conversar com os alunos	Alunos ganham papel mais central na relação ao ter *vontades* e *potencialidades* despertadas e história *contada a partir deles* por meio do diálogo.
"Quando a gente **foca nas crianças** e vê o quanto **somos importantes na formação delas** e de **quem está acompanhando**, aí a gente se anima novamente."	Formação das crianças e das famílias	Ser reconhecido pelos alunos, o que lhe traz ânimo como consequência.	Formação das crianças e de suas famílias

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos exemplos, vemos como a carga afetiva alimenta tanto o sujeito quanto outras pessoas (no caso, os alunos e suas famílias), promovendo a partir de si o entrelaçamento de ambos os sentidos do projeto de vida. Em casos em que isso acontece, o projeto de vida passa a ser referenciado, então, não somente no sujeito, mas também no outro, gerando uma retroalimentação que beneficia ambos os envolvidos.

Quando o *para si* e o *para além de si* se entrelaçam: considerações finais

Conscientes do quão tênue é a linha entre o *para si* e o *para além de si*, buscamos um esforço analítico que nos permitisse compreender o comparecimento desses sentidos no psiquismo humano, mas sem separá-los. Para isso, apoiamo-nos no paradigma da complexidade (Morin, 2003) a fim de nos deter sobre as partes, mas sem perder o olhar sobre o todo.

Nesse movimento, as relações entre o *para si* e o *para além de si*, conforme definições de Damon (2009, 2025), foram centrais para compreender os entrelaçamentos psíquicos nas projeções dos professores participantes. Isso porque, como evidenciaram os resultados, as narrativas dos 84% dos professores que expressaram ambos os sentidos sinalizam uma relação de retroalimentação entre o *para si* e o *para além de si*, na medida em que a partilha afetiva de valores parece trazer sentido para o sujeito em sua dimensão mais pessoal, ao mesmo tempo que alimenta o *para além de si* por meio das dimensões profissional e social do seu projeto de vida. Em outras palavras, ao ter seus valores atendidos na prática profissional, a docência ganha sentido ético e traz prazer e autorrealização ao professor, beneficiando-o enquanto também impacta seus alunos, suas famílias e/ou a comunidade.

Além disso, ao adotar a TMOP como referencial teórico-metodológico, foi possível perceber como um mesmo elemento pode se conectar a diferentes significados. Tomando como exemplo a *formação constante*, verificamos que tal elemento pode estar voltado *para si*,

atendendo a uma curiosidade pessoal, a um valor ou mesmo a uma demanda específica de conhecimento. Ao mesmo tempo, esse elemento pode estar voltado *para além de si*, quando emerge para beneficiar um aluno ou melhorar a prática docente, por exemplo.

Nesse bojo, retomando o contexto contemporâneo dos projetos de vida nas práticas escolares no Brasil, os resultados mostram que o entrelaçamento dos sentidos *para si* e *para além de si* pode ser um caminho profícuo para legitimar uma formação integral e ética, como propõe a BNCC.

Com isso, ao recuperar nossa pergunta de pesquisa (*Qual o papel da afetividade nas projeções envolvendo a educação nos projetos de vida de professores da educação básica da rede pública?*), entendemos que a afetividade é central nessas projeções ao relacionar o *para si* e o *para além de si* por meio dos valores, de forma a propiciar bem-estar para o sujeito e fomentar o desejo de impactar positivamente o mundo por meio da atuação profissional. Dessa forma, entendemos que trazer o sentido *para si* nas formações acadêmicas é essencial para o desenvolvimento ético dos sujeitos, uma vez que viabiliza sua construção por meio de sentimentos e emoções morais que propiciam realização e bem-estar aos indivíduos.

Nesse caminho, acreditamos que o aprofundamento com as entrevistas na segunda etapa da pesquisa nos permitiu transitar de forma mais profunda pelos labirintos do psiquismo humano, trazendo luz para começar a compreender essa força psicológica que supera todas as mazelas da educação básica da rede pública brasileira e motiva o professor a permanecer na docência e retornar todos os dias para a sala de aula, como um sujeito em esperança, mas em permanente movimento de busca (Freire, 1970, 2011).

Com isso, embora reconheçamos as limitações da linguagem para representar toda a complexidade do psiquismo humano, defendemos também a importância de ampliar essa linha de pesquisa para compreendermos as múltiplas vozes dos professores da educação básica. A partir dessa compreensão, podemos então pensar em políticas de formação que possam trazer sentido pessoal para o professor enquanto também propiciam sentidos para além deles mesmos.

Referências

ARANTES, V. **Modelos organizadores do pensamento e o seu desenvolvimento teórico-metodológico**: estudos de psicologia e educação. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

ARAÚJO, U. A construção social e psicológica dos valores. *In*: ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

ARAÚJO, U. Apresentação à edição brasileira. *In*: DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo: Summus, 2009. p. 7-14.

ARAÚJO, U.; ARANTES, V. **A escola dos sonhos**: desejos e projetos de vida dos educadores brasileiros. São Paulo: Summus, 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRONK, K. C. **Purpose in life**: a critical component of optimal youth development. Dordrecht: Springer Netherlands, 2014.

BUNDICK, M. J. **Pursuing the good life**: an examination of purpose, meaningful engagement, and psychological well-being in emerging adulthood. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Stanford, Stanford, 2009.

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

DAMON, W. The psychology of purpose: a comprehensive approach. **Review of General Psychology**, v. 0, n. 0, p. 1-12, 2025.

DAMON, W.; MENON, J.; BRONK, K. C. The development of purpose during adolescence. **Applied Developmental Science**, v. 7, n. 3, p. 119-128, 2003.

FRANKL, V. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

KOHLBERG, L. **The psychology of moral development**: the nature and validity of moral stages. San Francisco: Harper & Row, 1984. (Essays on Moral Development, v. 2).

KUUSISTO, E.; TIRRI, K. The challenge of educating purposeful teachers in Finland. **Education Sciences**, v. 11, n. 1, p. 1-11, 2021.

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

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. **Como construímos universos**. São Paulo: Unesp, 2014.

MORENO MARIMÓN, M.; SASTRE, G. **Por qué vemos dinosaurios en las nubes**: de las sensaciones a los modelos organizadores del pensamiento. Barcelona: Gedisa, 2020.

MORIN, E. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. (org.). **Para navegar no século XXI**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2003. p. 13-36.

PÁTARO, C. S. O. **Sentimentos, emoções e projetos vitais da juventude**: um estudo exploratório na perspectiva da teoria dos modelos organizadores do pensamento. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1996.

SASTRE, G. *et al.* **Amor, educación y cambio**: modelos organizadores y aprendizaje. Barcelona: Icaria Editorial, 2016.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research**: grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage Publications, 1998.

Capítulo 5

Saúde mental e sentido de vida de professoras: aspectos do caráter feminino da docência no contexto da pandemia de covid-19

Arthur Antunes Santos Alexandre
Lúcia Helena Pralon de Souza
David Moises Barreto dos Santos

Introdução

Passados cerca de cinco anos desde a declaração do estado de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020, percebe-se que os efeitos deixados pela covid-19 – como os impactos significativos na saúde mental global, o aumento da pobreza, a interrupção de serviços essenciais e a ampliação das desigualdades em todo o mundo – ainda perduram em nossos cotidianos (WHO, 2022). Em alguns casos, a pandemia foi a causa direta desses problemas; em outros, evidenciou problemáticas já existentes. Por exemplo, as assimetrias sociais presentes na conjuntura brasileira foram evidenciadas e impactaram, entre outras coisas, a saúde mental

da população, especialmente das mulheres (Souza; Farias, 2022).

Diante da crise sanitária deflagrada pela pandemia, alguns fatores de ordem social emergiram como agravantes de todo sofrimento imposto pelo agente biológico causador da doença. As desigualdades de gênero, raça e sexualidade são marcas presentes no tecido social brasileiro e remontam, entre outras coisas, ao marco exploratório do colonialismo. Essas desigualdades são sentidas em demasia pelos grupos socialmente marginalizados, dentre os quais se destacam as mulheres, que, no contexto da pandemia de covid-19, estiveram na linha de frente de diversos setores profundamente impactados pelo vírus (Souza; Farias, 2022).

Na educação, os impactos causados pela pandemia foram grandiosos. As necessárias medidas de isolamento social e de ensino remoto emergencial infligiram sobre as profissionais da educação grande sofrimento, com acúmulo de funções, elevadas demandas de trabalho, desafios técnicos e incertezas sobre a sua prática. Nesse contexto, os problemas relacionados ao exercício profissional foram ainda mais sentidos pelo público de professoras (Fialho; Neves, 2022).

Levando em conta esse cenário e o marco do caráter feminino da docência, é razoável considerar que a população de mulheres foi mais impactada pelos desafios impostos pela pandemia no contexto educacional. Além disso, o marco da feminização da docência possui raízes complexas. Ele se manifesta, inicialmente, na feminização do magistério na educação básica, mas também funciona como uma estratégia de manutenção das desigualdades de gênero, evidenciada pela precarização do trabalho docente, pelo rebaixamento salarial e pela estratificação sexual da carreira (Araujo; Yannoulas, 2021; Vianna, 2013).

Nesse contexto, a saúde mental das professoras, em todos os níveis de ensino, emerge como um tema relevante e que antecede o período pandêmico, mas que nele ganhou grande repercussão (Hernandes; Rozário, 2021; Reis *et al.*, 2023; Silva *et al.*, 2020). No Brasil, a categoria docente concentra muitas investigações sobre o tema, sendo que, durante a pandemia de covid-19, estudos foram realizados no sentido de compreender os contextos relacionados a

esse desafio e os seus impactos na educação (Calderaro *et al.*, 2024; Rodrigues; Silva Junior, 2022).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), saúde mental não significa apenas a ausência de transtornos mentais, mas "[...] um estado de bem-estar em que o indivíduo reconhece suas capacidades, consegue lidar com as tensões normais da vida, trabalha de forma produtiva e é capaz de contribuir para a sua comunidade" (WHO, 2005, p. 2, tradução nossa). Logo, partimos de um conceito mais amplo e positivo da saúde mental que considera aspectos mais integrais da vida humana, como o bem-estar. Esses aspectos revelam uma dimensão da saúde mental que não está ligada, necessariamente, à ausência de doença (Machado; Bandeira, 2015).

O bem-estar pode mobilizar diferentes aspectos do ser, como potências e afetos positivos que contribuem para uma vida mais significativa e feliz. Por isso, considerar os níveis de bem-estar pode se tornar um dos indicadores de saúde mental na população. Nesse contexto, alguns instrumentos podem fornecer essas medidas na população a partir de escalas que medem os níveis de bem-estar geral.

Dessa forma, Keyes (2002, 2005), por meio do instrumento *Mental Helth Continuum* (MHC), sistematizou os níveis de bem-estar geral em três fatores: bem-estar social, bem-estar psicológico e bem-estar emocional. O instrumento tem o objetivo de fornecer uma medida da saúde mental positiva, entendida como sintomas de afetos positivos, autodesenvolvimento e conexão social (Machado; Bandeira, 2015).

Outras abordagens teóricas colaboram para a construção de uma visão de saúde mental mais ampla, considerando o ser humano em sua integralidade e totalidade. Uma dessas abordagens é a Logoterapia e Análise Existencial (LAE), que compreende a saúde mental como uma das consequências da realização de sentido na vida. Essa realização mobiliza e direciona a pessoa, em sua unidade antropológica, para a vivência de valores existenciais.

A LAE é considerada a terceira escola vienense de psicoterapia, precedida pela psicanálise de Freud e pela psicologia individual de Adler. Diferentemente das precedentes, compreende que não é a

motivação por prazer ou poder que orienta o ser humano, mas a motivação por um sentido de vida. No entendimento de Viktor Frankl (1905-1997), fundador da LAE, é a busca por um sentido existencial que direciona a vida humana, e o engajamento na busca e consequente realização de sentidos de vida pode se tornar um fator de promoção da saúde mental (Frankl, 2011; Glaw, 2016).

A visão antropológica da LAE se baseia na noção de que a pessoa humana é formada por uma unidade apesar da multiplicidade, ou seja, em sua unicidade *de ser humano*, é formada por suas três dimensões: biológica, psíquica e noética (espiritual[28]). A dimensão noética é aquela que reúne os aspectos unicamente humanos, como a arte, a religiosidade, a intencionalidade, a ética, a estética, os valores etc.

O noético no ser humano sempre aponta para algo ou alguém diferente de si, fora de si. Essa categoria orienta-se para a autotranscendência, que é considerada um fundamento antropológico basilar do ser, ou seja, a pessoa é sempre um ser em referência, em movimento de saída de si para o encontro de algo ou alguém fora de si (Aquino *et al.*, 2017; Damásio; Silva; Aquino, 2010; Frankl, 2011).

Nesse sentido, a realização de sentido na vida se caracteriza como uma vivência objetiva no mundo fora do sujeito, por meio dos valores distribuídos em três categorias: os valores de criação (relacionados àquilo que se entrega ao mundo); os valores de experiência (relacionados às vivências em que se recebe algo do mundo); ou, ainda, os valores de atitude (que se caracterizam pelas atitudes tomadas perante situações de sofrimento ou que não podem ser modificadas).

Destarte, como uma das oportunidades de realização de valores criativos, o exercício profissional é uma importante dimensão da vida humana, que pode contribuir, ou não, para a realização de sentido e tem repercussões na saúde mental. Por isso, compreender o exercício profissional docente, com suas particularidades e aspectos relacionados à saúde mental, torna-se relevante para o cenário atual de contínua reconstrução pós-pandemia.

28 *Noético* pode ser traduzido como *espiritual*, mas em nada se aproxima de aspectos relacionados à religiosidade. A religiosidade é um dos fatores contidos na dimensão espiritual (noética). Por isso, a fim de evitar possíveis ambiguidades, optamos pelo uso do termo *noético* ao longo do texto.

Partindo dessa compreensão, consideramos a relevância de perceber as particularidades relacionadas às docências femininas no período pandêmico e os impactos da pandemia sobre a saúde mental das professoras. Por isso, este texto tem o objetivo de realizar uma reflexão teórica sobre o contexto do caráter feminino da docência, evidenciando suas controvérsias e possíveis impactos sobre as mulheres no contexto da pandemia de covid-19, bem como apresentar um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado (Alexandre, 2024), com dados empíricos sobre a saúde mental de professoras brasileiras no período da pandemia.

Metodologia

Este capítulo apresenta um estudo de desenho misto com um ensaio teórico breve sobre o caráter feminino da docência e o contexto da pandemia, além de uma discussão a partir de dados quantitativos sobre a saúde mental e o sentido na vida das professoras participantes da pesquisa de mestrado intitulada *O sentido na vida e a saúde mental das(os) professoras(es) brasileiras(os) no contexto da pandemia de covid-19: uma visão da logoterapia* (Alexandre, 2024). Para o ensaio teórico foi realizada uma pesquisa bibliográfica e para os dados quantitativos foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta disponibilizados por meio de um formulário eletrônico:

a. Protocolo de dados gerais para a caraterização da amostra, com dados sociodemográficos (entre os quais se incluem informações sobre o gênero)[29].
b. Questionário Sentido na Vida (QSV) (Damásio; Koller, 2015; Steger *et al.*, 2006), composto de dez itens a serem avaliados em uma escala de 7 pontos, de 1 (totalmente falso) a 7 (totalmente verdadeiro). Concentra dois fatores, com cinco itens cada: busca de sentido, que avalia a motivação das

29 O protocolo geral de dados adotou para gênero o modelo binário sustentado na distinção do sexo biológico. Reconhecemos que esse modelo não atende às complexidades próprias das discussões acerca do gênero e consideramos, para estudos futuros, a necessidade de ajuste no formulário.

pessoas para encontrar ou aprofundar o sentido nas suas vidas; e presença de sentido, que avalia o quanto as pessoas percebem que suas vidas têm sentido. O instrumento foi validado para a versão brasileira (QSV) por Damásio e Koller (2015). A pontuação de cada fator é calculada somando as respostas dos seus respectivos itens. O alfa de Cronbach desse questionário foi 0,75 para a amostra do presente estudo.

c. Questionário de saúde mental positiva – forma abreviada (MHC-SF) –, instrumento elaborado para avaliar a saúde mental positiva dos indivíduos (Keyes, 2002, 2005). O instrumento, validado para o português em versão brasileira por Machado e Bandeira (2015), consiste em uma escala de quatorze perguntas que são respondidas no formato de escala *likert*, variando de "nunca" (1) a "todos os dias" (6), e contemplam áreas subdivididas com três perguntas que avaliam o bem-estar emocional, seis que correspondem ao bem-estar psicológico e cinco ao bem-estar social. Nesse sentido, o MHC-SF representa uma medida satisfatória, válida e confiável para a saúde mental positiva (Keyes, 2005; Machado; Bandeira, 2015).

No total, a amostra conta com um N= 4.084 respondentes; com relação ao público de professoras, a amostra apresenta um total de 2.075 pessoas, sendo 59,0% mulheres (N = 1.209) com idades variando entre 20 e 84 anos (*M* = 46,06; *DP* = 10,16), de todas as regiões geográficas do país. Os dados foram coletados entre 2 de maio e 18 de julho de 2021 por meio da internet e das redes sociais e analisados por metodologia estatística por meio *software* SPSS versão 18.0 (SPSS Inc, 2009). Para análise dos dados foram realizados testes *T de Student* para amostras independentes para diferenças entre os gêneros. A pesquisa tem a aprovação do comitê de ética da Universidade Estadual de Feira de Santana (C.A.E.E. 43225521.7.0000.0053).

Resultados e discussão

A feminização do ensino e o contexto da pandemia

Por se tratar de um dado histórica e empiricamente verificado, o caráter feminino da docência é observado, sobretudo, na educação básica, com a feminização do magistério, mas também se estende aos demais níveis de ensino, evidenciando uma marcante estratificação sexual do trabalho (Vianna, 2013).

Os contornos da feminização da docência são evidenciados e chegam a se confundir com o próprio estabelecimento do que conhecemos como o desenvolvimento da profissão docente, sobretudo no âmbito do magistério na educação infantil. Também se relacionam com os processos de expansão e consolidação do espaço escolar, bem como com as particularidades de desenvolvimento da violência e da desigualdade de gênero, o que, no cenário atual, pode ser interpretado como um dos impactos negativos sobre a saúde metal das professoras, com especificidades em cada nível de ensino (Hypolito, 2020).

No Brasil, a consolidação da presença feminina na educação se relaciona com a criação das escolas de improviso no século XIX, consolidando o que a literatura aponta como o processo de feminização do magistério, na atuação nos anos iniciais de ensino. A criação desses espaços foi reforçada pelos processos de industrialização, expansão comercial e crescimento econômico. Ou seja, o aumento pelas demandas de trabalho fora de casa gerou para as famílias a necessidade de cuidado extrafamiliar com as crianças. Esse cenário intensifica-se com a criação das escolas seriadas da República e a expansão das escolas públicas avançando por meados do século XX (Vianna, 2013).

Segundo Hypolito (2020), a mensuração da presença feminina na educação não é uma tarefa simples quando se fala de Brasil; apenas a partir de 1930 existem dados que podem ser considerados mais confiáveis com relação ao cenário nacional. No entanto, segundo Vianna (2013, p. 165):

> Em 1920, o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65%.

Portanto, há concordância de que esse período da história brasileira é crucial para se estabelecer essa noção da presença das mulheres na docência, principalmente no ensino básico a partir dos movimentos relativos à feminização do magistério infantil.

Nesse sentido, as razões que conduziram à feminização do magistério e à consolidação da presença feminina na docência, bem como os processos históricos próprios que deram contornos à profissão docente contribuíram para a construção da imagem da mulher-professora como vocacionada ao magistério, sobretudo o infantil (Hypolito, 2020; Nóvoa, 1999). Vistas por lentes sexistas, as características femininas foram consideradas aptas à prática docente, e os atributos maternos – como o cuidado, a amorosidade e a paciência –, interpretados como fundamentais à docência e indicativos de que as mulheres são vocacionadas à função (Hypolito, 2020; Vianna, 2013).

Desde os tempos do Império essa tendência foi se consolidando, à medida que as mulheres passaram a adentrar, ainda que lentamente, o espaço público por meio da ampliação da escolarização feminina. As mulheres-professoras puderam ascender a níveis educacionais além da escola elementar e, com isso, conquistar espaços que até então lhes eram limitados ou proibidos. A criação das escolas normais, que inicialmente atendiam apenas o público masculino, possibilitou o prosseguimento dos estudos pelas mulheres, numa época em que o acesso ao ensino superior ainda lhes era vedado (Hypolito, 2020).

No entanto, essa presença expressiva de mulheres na educação não é restrita a um período histórico. Ainda hoje esse fato pode ser confirmado por dados do censo escolar de diferentes anos. Em 2020, os números revelam que as mulheres são maioria em todos os níveis de ensino na educação básica: na educação infantil, representam 96,4%; no ensino fundamental, 88,1%; e no ensino médio, 57,8% (Inep, 2022b). Nota-se, contudo, que há uma tendência ao equilíbrio

entre o número de mulheres e homens, à medida que há aumento no nível de ensino. No ensino médio, o número de mulheres, apesar de maior, chega a certo nível de equilíbrio com o número de homens.

No contexto da educação superior, o cenário se inverte e as mulheres são a minoria, somando 46,81% do total de docentes (Inep, 2022a). Esses dados confirmam o que Vianna (2013) sugere ao demonstrar que as diferenças de gênero na profissão docente também revelam as assimetrias relacionadas aos *status* de privilégio e diferenças salariais entre mulheres e homens. Nos níveis de ensino mais elevados há predominância de homens, assim como maior prestígio social, melhores condições de trabalho e reconhecimento salarial (Vianna, 2013).

Esse padrão nos dados pode ser percebido no censo seguinte, em que apesar de haver um discreto aumento no número de homens, a grande maioria continua sendo de mulheres em todos os níveis da educação básica: na educação infantil, 96,3%; no ensino fundamental, 77,5%; e no ensino médio, 57,5% (Inep, 2024). Mais uma vez, é percebido um aumento progressivo no número de homens com o aumento nos níveis de ensino. No ensino superior o cenário também se confirma, com maioria de homens exercendo a função docente e o número de mulheres chegando a um percentual de 45,81% (Inep, 2024).

Os dados mencionados, referentes ao censo da educação de três anos consecutivos – 2021, 2022, 2023 – evidenciam mudanças muito discretas no cenário geral acerca da presença feminina no contexto da educação (Inep, 2022a, 2022b, 2024). Isso demonstra que os paradigmas historicamente construídos sobre a imagem da mulher como vocacionada à docência, de algum modo, ainda são presentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, a feminização do magistério e a consolidação da presença feminina na docência, em geral, refletem os efeitos ambíguos dos diversos processos de feminização das profissões. Aquelas vistas como femininas, sustentadas por lógicas higienistas e moralistas do século XIX (magistério, enfermagem, serviço social), trouxeram às mulheres a possibilidade de ascensão a setores da sociedade,

porém, também evidenciam a perpetuação de uma lógica de divisão sexual do trabalho, legitimada e historicamente construída, que busca limitar o acesso das mulheres a outros setores da sociedade (Araujo; Yannoulas, 2021; Vianna, 2013).

Se na vida cotidiana esse cenário de desigualdade reforça assimetrias e atinge as mulheres nos seus mais variados contextos, durante o período da pandemia, tais distâncias se agravaram e as mulheres foram radicalmente atingidas. Muitas mulheres ocupavam a linha de frente de setores profissionais que foram muito impactados pela pandemia de covid-19, como a área da saúde e a educação. Além disso, eram protagonistas na gestão dos impactos no contexto da família (Araujo; Yannoulas, 2021; Jaskiw; Lopes, 2021).

A construção da ideia de que as mulheres são naturalmente vocacionadas ao cuidado e a consequente criação das profissões ligadas a essa ideia revelam uma estratégia de manutenção das desigualdades de gênero, o que se verifica pela desvalorização e pelo sucateamento desses campos profissionais. Existe, ainda, o exercício doméstico, que também é conferido às mulheres e altamente invisibilizado e desvalorizado. Dessa forma, elas assumem o desafiante papel da dupla ou tripla jornada de cuidadoras, com sobrecargas no trabalho, no contexto doméstico e na família (Araujo; Yannoulas, 2021; Jaskiw; Lopes, 2021).

As professoras se encaixam perfeitamente nesse cenário, porque unem as jornadas duplas de trabalho na docência aos esforços domésticos e familiares. Na pandemia, esse esforço foi agravado, pois o trabalho e a família passaram a ocupar o mesmo espaço físico. O trabalho remoto, necessário e indicado pelas orientações acerca do isolamento social, obrigou as professoras a executarem suas funções laborais no mesmo espaço antes resguardado aos afazeres domésticos. Além disso, nesse período foram registrados aumentos na sobrecarga de cuidados nas famílias, com cuidados aumentados a idosos e crianças (Araujo; Yannoulas, 2021; Jaskiw; Lopes, 2021).

Araújo e Yannoulas (2021) destacam dois pontos que, segundo as autoras, são fundamentais para refletir sobre o papel profissional das mulheres. Primeiro, a dimensão do cuidado duplo e concomitante

de crianças e idosos. Com o aumento da expectativa de vida dos idosos e a maternidade tardia, mulheres entre 30 e 60 anos acabam cuidando simultaneamente de seus filhos pequenos e de seus idosos, o que eleva a demanda de cuidados no contexto familiar. Segundo, o cenário pandêmico reuniu todos os membros da família em casa, sem uma divisão igualitária das tarefas domésticas, devido à visão predominante do papel feminino no cuidado com o lar, aumentando assim a possibilidade de conflitos.

Outro ponto relacionado ao isolamento social diz respeito aos fatores de insegurança doméstica. Durante a pandemia verificou-se um aumento no número de casos de violência doméstica contra mulheres. O lar, como lugar de proteção contra o vírus, tornou-se para muitas mulheres um lugar de profundo sofrimento e angústia (Souza; Farias, 2022).

Sobre isso, Araujo e Yannoulas (2021, p. 758) afirmam:

> No caso em pauta aqui, cabe que nos questionemos se o isolamento social protege ou apenas confina as mulheres, coletivamente, a que elas sofram em solidão pelas tarefas de cuidados, ao mesmo tempo em que precisam criar e reinventar vários avatares para que participem dos diversos trabalhos remotos (aulas, reuniões etc), fingindo ignorar os estragos da violência doméstica, seja física ou simbólica, representando ou atuando um avatar eficiente, concentrado e eternamente disponível para os e as outras, através de uma tela de computador ou celular.

O cenário que se coloca em evidência é reforçado por uma problemática que é anterior à pandemia e que está relacionada à inegável vulnerabilidade em que as mulheres se encontram quando comparadas aos homens. A violência simbólica, estrutural, institucional, física e emocional se instala no tecido social de diferentes formas. É nítida a vulnerabilidade feminina, inclusive na educação, espaço majoritariamente ocupado por mulheres, o que só reforça uma absurda contradição sobre o tema.

Nesse sentido, emerge um desafio no âmbito da educação: tornar o fazer profissional que conta com uma presença feminina tão marcante um espaço seguro de promoção da vida com plenitude, segurança e sentido. Assim, verifica-se a importância de perceber esse cenário por meio dos dados empíricos que complementam a nossa reflexão e corroboram aquilo que emerge da literatura.

A saúde mental e o sentido na vida das professoras no contexto da pandemia

Conforme elucidado na seção da metodologia, este texto apresenta um fragmento de dados quantitativos de uma pesquisa de mestrado em que, com relação aos participantes que fazem parte do grupo de docentes (N=2.075), foi empregado teste *T de Student* para as amostras independentes a fim de verificar se havia diferenças entre as médias dos grupos de professoras e professores.

Como supracitado, o questionário de saúde mental positiva apresenta três fatores de bem-estar para caracterizar os níveis de saúde mental. Neste estudo, optamos por avaliar cada fator separadamente e encontramos diferenças significativas em dois dos três fatores de bem-estar.

As professoras apresentaram escore estatisticamente menor (M = 12,89; DP = 3,41) do que os professores (M = 13,40; DP = 3,51) nos níveis de bem-estar emocional ($t(2049) = -3,29$, $p < 0,001$). Contudo, o tamanho de efeito dessa diferença foi muito baixo (d de Cohen = 0,15).

As professoras também apresentaram escore estatisticamente menor (M = 15,39; DP = 5,21) do que os professores (M = 15,88; DP = 5,54) nos níveis de bem-estar social ($t(2049) = -2,07$, $p = 0,048$). Entretanto, o tamanho de efeito dessa diferença foi muito baixo (d de Cohen = 0,09). Para o bem-estar psicológico, não foram encontradas relações estatisticamente significativas, e apesar de o tamanho do efeito dos outros serem pequenos, nota-se que as professoras foram mais afetadas que os professores em dois dos três fatores analisados.

Para os níveis de *presença de sentido* e *busca de sentido de vida*, também foram conduzidos testes *T de Student* para verificar se havia diferenças entre as médias de professoras e professores. Para essa variável, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para presença ou busca de sentido. Entre os docentes dessa amostra, o sentido de vida não se apresentou de maneira distinta entre professoras e professores.

Assim, levando em conta o recorte da pesquisa no período da pandemia, observa-se que a saúde mental das professoras foi mais impactada do que a dos professores, o que nos leva a considerar aspectos particulares desse período, tais como: isolamento social, trabalho remoto emergencial, sentimentos negativos relacionados ao risco de infecção, adoecimento, perdas na família etc.

Por exemplo, no dia 6 de outubro de 2020 foi aprovada a Resolução do CNE/CP nº 15/2020, que autorizou em todo o território nacional a manutenção do ensino (da educação básica à superior) de maneira remota. A Resolução servia ao intento de minimizar os efeitos do distanciamento social sobre os dispositivos educacionais e os processos de formação dos estudantes, porém, não foi capaz de garantir equidade nas condições de manutenção desse trabalho dentro do contexto doméstico (Brasil, 2020).

Um estudo realizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), evidenciou as assimetrias causadas pelo trabalho remoto entre professores e professoras, e demonstrou que as professoras foram mais impactadas pela migração repentina para as aulas remotas. Cerca de 90,1% delas não tinham experiência prévia com esse modelo; ainda, as professoras respondentes consideram mais desafiante o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) do que os professores (GESTRADO, 2020).

Além disso, também é maioria o número de professoras que dizem ter que compartilhar seus aparelhos eletrônicos com outros membros da família, sinalizando uma menor disponibilidade dos

recursos para as mulheres do que para os homens. Outro dado aponta para o tempo gasto na preparação das aulas: 83,3% das mulheres entrevistadas responderam que houve um aumento na demanda e no tempo gasto com a elaboração de aulas, enquanto esse aumento foi sentido por 79,6% dos respondentes homens (GESTRADO, 2020).

Com relação aos fatores emocionais, as professoras também sinalizaram maior sofrimento quando comparadas aos professores: 80,2% das professoras relataram sentimento de insegurança com relação ao retorno à normalidade; 74,5% sentiam apreensão sobre a perda das garantias e direitos; e 77,6% relataram angústia em relação ao futuro.

Em contraste, 19,9% dos homens relataram angústia com relação ao retorno à normalidade; 25,5%, apreensão sobre a perda das garantias e direitos; e 22,4%, angústia em relação ao futuro (GESTRADO, 2020). Apesar de terem sido utilizados recursos metodológicos distintos, os dados dessa pesquisa vão ao encontro do que foi encontrado em nosso estudo em relação aos maiores níveis de sofrimento para mulheres.

Outros estudos também revelam, no cenário internacional, os impactos sobre a saúde mental de mulheres, professoras ou não, com associações em diferentes contextos da pandemia. Para as mulheres jovens e adolescentes da África do Sul, os impactos sobre a saúde mental foram agravados por relações familiares tensas, aumento do medo de violência doméstica, desemprego, estresse econômico e insegurança alimentar (Duby *et al.*, 2022).

Também foram observados níveis elevados de transtornos mentais como estresse, depressão e ansiedade num estudo de Sagar *et al.* (2022) conduzido com mulheres casadas em Bangladesh, níveis estes associados ao uso de mídias sociais, à preocupação com membros da família e à busca por atualização constante sobre a covid-19. Além de demonstrar importância do ponto de vista epidemiológico, o estudo de Sagar *et al.* (2022) sugere a necessidade de medidas específicas de proteção e atenção para as mulheres.

Ainda sobre a saúde mental, um estudo com mulheres grávidas brasileiras demostrou um maior acometimento de transtornos

mentais comuns nessa população associados a elevados índices de medo da doença. A pesquisa também verificou que as mulheres com idade gestacional precoce e ausência de pré-natal apresentaram índices mais elevados de transtornos mentais comuns, o que revela a existência de elementos cuja origem encontram-se, também, na desigualdade social e de acesso à saúde (Machado *et al.*, 2021).

Diante do exposto, evidencia-se uma contradição no âmbito da educação. Sendo as professoras, o grupo mais representativo em números dentro da classe docente (num comparativo com todos os níveis de ensino), não deveria ser esse o grupo que mais se encontra em desvantagem do ponto de vista laboral. Os estudos empíricos sugerem que ser mulher e professora reúne motivos suficientes para que a percepção acerca do bem-estar seja afetada, e esse prejuízo com relação ao bem-estar e à saúde mental é o que se confirma também em nossos resultados.

Com relação ao construto *sentido de vida*, os dados da amostra em questão não apresentam a mesma relação de influência do sexo sobre a variável *sentido de vida* (presença e busca de sentido). O fato de ser mulher ou homem não foi capaz de influenciar os níveis de presença ou busca de sentido na vida. Os dados do nosso estudo são semelhantes aos encontrados em dois estudos com populações de docentes (Damásio; Melo; Silva, 2013; Silva; Damásio; Melo, 2009).

Porém, a literatura em logoterapia carece de maior aprofundamento teórico e empírico no que diz respeito às influências do gênero sobre o sentido na vida e não apresenta um consenso sobre o tema. De maneira geral as pesquisas que consideram o construto *sentido de vida* em diferentes contextos ao redor do mundo sinalizam que ainda não é possível estabelecer um parâmetro claro para o tema (García-Alandete, 2014; Schutte *et al.*, 2023).

Pode-se afirmar que as relações entre sentido de vida e diferença de gênero são dados que ainda necessitam de mais aprofundamento no âmbito das pesquisas em logoterapia. O campo pode se apropriar mais dessa temática para que se estabeleçam parâmetros mais claros que expliquem quais as outras influências existentes.

Por exemplo, Kiang e Fuligni (2010) demonstraram uma interação entre gênero e etnia em relação à busca e à presença de sentido. Segundo os autores, as mulheres de origem latino-americana tinham níveis mais baixos de busca de sentido do que os homens, enquanto a tendência contrária foi observada com mulheres europeias. Portanto, o fator cultural ou socioeconômico parece ter influenciado na diferença da percepção de sentido entre mulheres e homens.

Em contrapartida, apesar de antigos, os estudos de Crumbaugh e Maholick (1964) e de Sallee e Casciani (1976) não encontraram relação estatisticamente significativa entre homens e mulheres. Por outro lado, Crumbaugh (1968), Jonsén *et al.* (2010) e Nygren *et al.* (2005) encontraram diferenças que apontaram os homens com medidas mais altas do que as mulheres, ao contrário do trabalho de Molasso (2006), em que as mulheres apresentam níveis mais elevados.

Assumindo o diálogo com a literatura atual, partimos do pressuposto de que a variável gênero merece ser melhor investigada em vias de conclusões futuras. O que se percebe hoje é que, diante do quadro social ao qual as mulheres e professoras são submetidas, existem inúmeros fatores sociais que são condicionantes e limítrofes, podendo, sim, afetar o sadio despertar existencial das professoras.

No entanto, a logoterapia, como a psicologia do sentido de vida, convida toda pessoa humana a um voo além de si a partir da liberdade e da responsabilidade. Um convite à autotranscendência para elevar-se acima das condicionantes, sejam elas quais forem. Os sociologismos nunca serão capazes de esvaziar a potência geradora de sentido na vida, pois a vida em toda e qualquer manifestação continua a oferecer oportunidades de sentido (Frankl, 2011; Pereira, 2010).

Assumindo, ainda, que a literatura corrobora que a variável *sentido de vida* se associa a melhores indicadores de saúde mental na população em geral, considerar a possibilidade de ações que promovam o sentido na vida entre professoras se apresenta como razoável para a promoção de saúde mental em espaços educacionais, garantindo às professoras a oportunidade de resistirem às contrariedades de sua prática em vista da transformação do cenário educacional.

Considerações finais

Tendo em vista os resultados do estudo e os aspectos relativos ao caráter feminino da docência, considera-se necessário um olhar mais ampliado acerca do fenômeno da saúde mental das professoras e suas particularidades, sobretudo no tocante aos fatores ligados às desigualdades de gênero que afetam de maneira particular o bem-estar e a saúde mental das mulheres, fatores que foram mais agravados na pandemia e que continuam a merecer atenção e cuidado.

Partindo da visão acerca do sentido na vida, apesar de nesta amostra os resultados não apresentarem diferenças significativas entre mulheres e homens, o que se observa na literatura é que o construto *sentido na vida* se relaciona positivamente com todos os aspectos da saúde mental. Isso nos leva a considerar a promoção do sentido na vida como meio de promoção e prevenção ao adoecimento mental da população em geral e também de docentes.

Outrossim, as implicações do estudo apontam para a necessidade de se valorizarem espaços de reflexão e pesquisas atuais sobre a prática docente no âmbito das discussões de gênero, teorias feministas e sobre a feminização do magistério, em articulação com os aspectos relativos à promoção da saúde mental e do sentido de vida de professoras. O exercício da docência não é um aspecto relegado às mulheres por vocação, mas, sim, uma construção profissional e identitária apoiada no desenvolvimento técnico e científico, que deve ser socialmente reconhecida e institucionalmente protegida. Políticas de atenção e promoção da saúde de professoras são essenciais para combater as violências estruturais que impactam os espaços educacionais.

Nesse sentido, reconhecemos as limitações do estudo em considerar outros indicadores que não foram coletados nessa amostra. Dados mais detalhados sobre as professoras da amostra poderiam explicar melhor as relações que foram identificadas em nosso estudo. Por exemplo, o fato de as professoras serem casadas, ou não, de terem recebido outros familiares em casa, o nível de ensino em que atuam, o número de pessoas na família e as perdas durante a pandemia

devem ser considerados como possíveis fatores de influência a serem investigados em estudos futuros.

Portanto, enfrentar as violências de gênero evidenciadas no contexto da pandemia e explicitadas neste texto é uma urgência não só do segmento educacional, mas de toda a sociedade, pois a vitalidade da prática educacional, no período da pandemia e fora dela, é mantida pelo exercício profissional docente e de toda a comunidade escolar, que, em sua maioria – sobretudo na educação básica, principalmente na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais –, é formada por mulheres. Sendo assim, a garantia do direito básico à vida em plenitude e cheia de sentido é prerrogativa para uma prática docente saudável, promotora de sentido e de saúde mental.

Referências

ALEXANDRE, A. A. S. **O sentido na vida e a saúde mental das(os) professoras(es) brasileiras(os) no contexto da pandemia de Covid-19**: uma visão da logoterapia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

AQUINO, T. A. A. *et al.* La percepción de sentido de la vida en el ciclo vital: una perspectiva temporal. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 35, n. 2, p. 375, 25 maio 2017.

ARAUJO, S. C. L. G.; YANNOULAS, S. C. Trabalho docente, feminização e pandemia. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, 20 jan. 2021.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parecer CNE/CP nº 15/2020**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391-pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 jul. 2025.

CALDERARO, K. L. L. *et al.* Análise da saúde mental de professores universitários brasileiros atuantes no ensino superior da Universidade Federal do Pará. Brazilian **Journal of Health Review**, v. 7, n. 2, p. e67762, 4 mar. 2024.

CRUMBAUGH, J. C. Cross-validation of Purpose-in-Life test based on Frankl's concepts. **Journal of Individual Psychology**, v. 24, n. 1, p. 74-81, maio 1968.

CRUMBAUGH, J. C.; MAHOLICK, L. T. An experimental study in existentialism: the psychometric approach to Frankl's concept ofnoogenic neurosis. **Journal of Clinical Psychology**, v. 20, n. 2, p. 200-207, abr. 1964.

DAMÁSIO, B. F.; KOLLER, S. H. Meaning in Life Questionnaire: adaptation process and psychometric properties of the Brazilian version. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 47, n. 3, p. 185-195, set. 2015.

DAMÁSIO, B. F.; MELO, R. L. P.; SILVA, J. P. Sentido de vida, bem-estar psicológico e qualidade de vida em professores escolares. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 23, n. 54, p. 73-82, abr. 2013.

DAMÁSIO, B. F.; SILVA, J. P.; AQUINO, T. A. A. **Logoterapia e educação**. [*s.l.*]: [*s.n.*], 2010.

DUBY, Z. *et al.* Intersections between COVID-19 and socio-economic mental health stressors in the lives of South African adolescent girls and young women. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 16, n. 1, 2022.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, 2022.

FRANKL, V. E. **A vontade de sentido**: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011. v. 1.

GARCÍA-ALANDETE, J. Análisis factorial de una versión española de Purpose-In-Life Test, en función del género y edad. **Pensamiento Psicológico**, v. 12, n. 1, 24 jun. 2014.

GESTRADO (Grupo de Estudo Sobre Política Educacional e Trabalho Docente - UFMG). Trabalho docente em tempos de pandemia - Relatório Técnico. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 30, p. 700-716, 2020.

GLAW, X. *et al.* Meaning in life and meaning of life in mental health care: an integrative literature review. **Issues in Mental Health Nursing**, p. 1-13, 8 dez. 2016.

HERNANDES, L. F.; ROZÁRIO, J. D. Tempos de pandemia e educação: um olhar para a saúde mental dos professores universitários. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, MG, v. 19, n. 5, p. 1359, 9 dez. 2021.

HYPOLITO, Á. M. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2020.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Indicadores educacionais**. Dados Abertos, Brasília: Inep, DF, 2022a. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais. Acesso em: 28 jul. 2025.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Resumo técnico do Censo da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2021. Acesso em: 28 jul. 2025.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-superior-2023. Acesso em: 28 jul. 2025.

JASKIW, E. F. B.; LOPES, C. V. G. A pandemia, as TDIC e ensino remoto na educação básica: desafios para as mulheres que são mães e professoras. **SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 231-250, 12 fev. 2021.

JONSÉN, E. *et al.* Psychometric properties of the Swedish version of the Purpose in Life scale. **Scandinavian Journal of Claring Sciences**, v. 24, n. 1, p. 41-48, mar. 2010.

KEYES, C. L. The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. **J Health Soc Behav**, v. 43, n. 2, p. 207-222, jun. 2002.

KEYES, C. L. The Subjective well-being of America's youth: toward a comprehensive assessment. **Adolescente & Family Health**, v. 4, 2005.

KIANG, L.; FULIGNI, A. J. Meaning in life as a mediator of ethnic identity and adjustment among adolescents from latin, asian, and european american backgrounds. **Journal of Youth and Adolescence**, v. 39, n. 11, p. 1253-1264, 14 nov. 2010.

MACHADO, M. M. T. *et al.* COVID-19 and mental health of pregnant women in Ceará, Brazil. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 55, 2021.

MACHADO, W. L.; BANDEIRA, D. R. Positive Mental Health Scale: Validation of the Mental Health Continuum - Short Form; **Psico-USF**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 259-274, ago. 2015.

MOLASSO, W. R. Exploring Frankl's purpose in life with college students. **Journal of College and Character**, v. 7, n. 1, jan. 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. v. 1, p. 93-124.

NYGREN, B. *et al.* Resilience, sense of coherence, purpose in life and self-transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old. **Aging & Mental Health**, v. 9, n. 4, p. 354-362, jul. 2005.

PEREIRA, I. S. **Tratado de Logoterapia e análise existencial**: filosofia e sentido da obra na vida de Viktor Frankl. São Leopoldo: Sinodal ed., 2010. v. 1.

REIS, M. C. P. M. *et al.* Trabalho e saúde mental das(os) docentes, antes e durante a Covid-19. **SciELO Preprints**, 31 mar. 2023. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5833/version/6172. Acesso em: 29 jul. 2025.

RODRIGUES, M. V. C.; SILVA JUNIOR, R. B. Teacher's mental health during the Covid-19 pandemic. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 15, p. e253111537338-e253111537338, 16 nov. 2022.

SAGAR, S. K. *et al.* Mental health status of married women during COVID-19 pandemic in Bangladesh: a cross-sectional study. **Heliyon**, v. 8, n. 1, 2022.

SALLEE, D. T.; CASCIANI, J. M. Relationship between sex drive and sexual frustration and purpose in life. **Journal of Clinical Psychology**, v. 32, n. 2, p. 273-275, abr. 1976.

SCHUTTE, L. *et al.* Measurement invariance of the Meaning in Life Questionnaire across 17 countries. **Applied Research in Quality of Life**, v. 18, n. 3, p. 1491-1519, 29 jun. 2023.

SILVA, A. F. *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, 2020.

SILVA, J. P.; DAMASIO, B. F.; MELO, S. A. O sentido de vida e o estresse do professorado: um estudo correlacional. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 111-122, 2009.

SOUZA, L. J.; FARIAS, R. C. P. Violência doméstica no contexto de isolamento social pela pandemia de covid-19. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 144, p. 213-232, set. 2022.

STEGER, M. F. *et al.* The meaning in life questionnaire: assessing the presence of and search for meaning in life. **Journal of Counseling Psychology**, v. 53, n. 1, p. 80-93, jan. 2006.

VIANNA, C. P. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, S. C. (org.). **Trabalhadoras**: análise da feminização das profissões e ocupações. Brasília, DF: Abaré, 2013. v. 1, p. 159-180.

WHO (World Health Organization). **Promoting mental health**: concepts, emerging evidence, practice. Geneva: WHO, 2005.

WHO (World Health Organization). **Mental health and COVID-19**: early evidence of the pandemic's impact: scientific brief, 2 March 2022. Geneva: WHO, 2022. 13 p. Disponível em: https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1. Acesso em: 17 jun. 2025.

Capítulo 6

Por uma abordagem integrativa do bem-estar: implicações para a educação

Thainá Rocha Cunha
Viviane Potenza Guimarães Pinheiro

Introdução

A busca por sentir-se bem constitui uma necessidade humana universal e atemporal, tendo sido mobilizada como categoria analítica por diferentes campos do conhecimento. Associado à qualidade de vida, à felicidade, à saúde e à realização pessoal e coletiva, o bem-estar é compreendido como um conceito multidimensional e dinâmico, cuja apreensão exige o diálogo entre distintas tradições epistemológicas (Diener; Scollon; Lucas, 2003). Embora muitas vezes seja confundido com felicidade, o bem-estar transcende essa noção ao abarcar múltiplas dimensões da experiência humana. Na Psicologia, especialmente com o advento da Psicologia Positiva, o tema passou a ganhar centralidade ao deslocar o foco das patologias para aspectos saudáveis do funcionamento humano, como forças, virtudes e emoções

positivas (Seligman; Csikszentmihalyi, 2000). Seligman (2011, p. 13, tradução nossa) destaca que o objetivo da Psicologia Positiva passou a ser o florescimento humano, afirmando: "[...] agora penso que o tema da Psicologia Positiva é o bem-estar". Considerando essa complexidade conceitual e a diversidade de abordagens existentes, este capítulo, de natureza teórica e exploratória, propõe uma análise crítica das concepções de bem-estar, fundamentada em revisão bibliográfica e na análise de dados secundários provenientes de estudos empíricos nacionais e internacionais (Delle Fave *et al*., 2016; Kim; Strecher; Ryff, 2014; Rohrer *et al*., 2018).

Esse crescente interesse acadêmico e científico pelo bem-estar impulsionou, nas últimas décadas, o surgimento de políticas públicas e estudos interdisciplinares voltados à mensuração do bem-estar em escala global. Embora muitos desses relatórios, como o *World Happiness Report* (2024), não se baseiem em modelos teóricos aprofundados como os que discutiremos aqui, eles refletem o crescente interesse pelo tema na esfera pública. Os resultados mais recentes do referido relatório indicam que fatores como igualdade social e bem-estar coletivo influenciam mais a percepção de felicidade do que o crescimento econômico. Verificam-se, ainda, variações geracionais e geográficas: nos Estados Unidos, pessoas idosas reportam maior satisfação, enquanto na Europa Central os jovens demonstram níveis mais elevados de bem-estar.

Outros levantamentos, como o *Gallup Global Emotions* (Gallup, 2023), mostram uma retomada das emoções positivas no pós-pandemia, especialmente entre jovens. Já o *World Values Survey* (2020) revela a centralidade das relações interpessoais, sobretudo amizades, na vivência da felicidade, ao mesmo tempo que apontam para o aumento de emoções negativas e a persistência de desigualdades, principalmente entre mulheres e pessoas idosas, salientando a necessidade de políticas públicas mais inclusivas e sensíveis à diversidade sociocultural.

No campo da educação, o bem-estar tem recebido gradativa atenção, especialmente em vista do alarmante crescimento de adoecimento psíquico entre crianças e jovens em idade escolar. Em todo o

mundo, estima-se que 10% a 20% dos adolescentes vivenciam problemas de saúde mental, mas permanecem diagnosticados e tratados de forma inadequada (WHO, 2022). A escola também é reconhecida como uma das fontes do adoecimento psíquico (OECD, 2017), o que tem movimentado a preocupação de educadores(as) para formas de organização escolar e de práticas educacionais de promoção ao bem-estar e à saúde mental na escola.

Neste capítulo serão apresentados os principais modelos que estruturam o debate: o bem-estar subjetivo (Diener, 1984), o bem-estar psicológico (Ryff, 1989), modelo contínuo de saúde mental[30] (Keyes, 2002) e o modelo PERMA (Seligman, 2011). Também são exploradas propostas integrativas, tais como: a perspectiva de Delle Fave *et al.* (2011), que compreendem a felicidade dentro de um constructo de bem-estar mais amplo e culturalmente situado; a perspectiva do bem viver (Acosta, 2016), originada em epistemologias latino-americanas que valorizam saberes ancestrais e modos de vida coletivos e ecológicos; além de marcadores sociais como raça, gênero e classe, destacando estudos brasileiros sobre saúde mental de estudantes e da população negra (Damasceno; Zanello, 2018; Smolen; Araújo, 2017). A partir desses aparatos conceituais, apresenta-se uma abordagem integrativa do bem-estar e são discutidas suas implicações para a pesquisa e a intervenção educacional.

Bem-estar subjetivo (BES): a abordagem hedônica

O bem-estar subjetivo (BES) pode ser definido como a avaliação que o indivíduo faz sobre sua própria vida, a partir do balanço entre afetos positivos e negativos (Diener; Lucas; Oishi, 2018). Essa perspectiva ganhou destaque nos estudos sobre qualidade de vida

30 Optou-se por traduzir Mental Health Continuum como modelo contínuo de saúde mental para preservar o sentido conceitual do construto formulado por Keyes (2002), que descreve a saúde mental como um espectro contínuo resultante da integração de três dimensões interdependentes: bem-estar emocional, bem-estar psicológico e bem-estar social. A expressão modelo contínuo foi escolhida por transmitir a ideia de gradação e inter-relação entre essas dimensões, enfatizando que a saúde mental não se limita à ausência de transtornos, mas envolve a articulação dinâmica de componentes afetivos, cognitivos e relacionais.

desde o final do século XX, especialmente por considerar a percepção individual como elemento central para compreender o bem-estar humano. A abordagem hedônica do bem-estar, na qual o BES está fundamentado, tem raízes na tradição filosófica do hedonismo, originada na Grécia Antiga com Aristipo de Cirene, que entendia o prazer e a satisfação imediata como princípios fundamentais para uma vida boa. Ainda nessa corrente, mas com outra compreensão, Epicuro (2002) propunha um ideal de prazer moderado e ausência de dor como fundamentos da vida feliz, o que foi compreendido de forma exacerbada por seus discípulos, enfatizando a maximização do prazer (Pereira, 2022).

No campo da Psicologia, Myers e Diener (1995) apontam que o BES envolve três componentes inter-relacionados: a presença de afetos positivos, a ausência de afetos negativos e a satisfação com a vida. O domínio afetivo, por sua vez, refere-se ao balanço entre emoções positivas e negativas, sendo a frequência, e não a intensidade, das emoções agradáveis o principal fator associado a uma vida satisfatória (Diener; Lucas, 2000). Já o domínio cognitivo está relacionado aos julgamentos racionais que os indivíduos fazem sobre a própria vida, levando em conta fatores como trabalho, finanças, saúde e relações sociais.

A consolidação do BES como objeto de estudo também se deve ao desenvolvimento de instrumentos para sua mensuração. Entre os mais utilizados, destaca-se a Escala de Satisfação com a Vida (*Satisfaction With Life Scale* – SWLS), desenvolvida por Diener (1984) e composta por cinco itens que avaliam a satisfação global com a vida em uma escala de sete pontos. No Brasil, diversas adaptações e validações dessa escala foram realizadas, como as propostas por Gouveia *et al.* (2009) e Zanon *et al.* (2013), garantindo sua adequação à realidade sociocultural brasileira.

O BES tem sido amplamente adotado por estudos internacionais, como o *Relatório Mundial da Felicidade*, que utiliza medidas de satisfação com a vida e experiências emocionais cotidianas para avaliar a qualidade de vida em diversos países (Diener; Lucas; Oishi, 2018). Dados de pesquisas como o *Gallup World Poll*, analisados por

Steptoe, Deaton e Stone (2015), mostram que o BES apresenta variações conforme a faixa etária, o idioma e a renda da população. Em países de alta renda e língua inglesa, por exemplo, os níveis de bem-estar tendem a seguir um padrão em forma de *U*, sendo mais baixos entre 45 e 54 anos de idade. Em contrapartida, em países latino-americanos, jovens e idosos costumam relatar maiores níveis de satisfação, mesmo diante de desafios econômicos e sociais.

Embora importante e amplamente aplicado, o conceito de BES não está isento de críticas. Entre elas reside o argumento de que sua formulação está enraizada em valores ocidentais individualistas, que enfatizam o bem-estar pessoal e a predominância de emoções positivas. Carol Ryff (1989) é uma das principais vozes críticas a essa abordagem, argumentando que ela também ignora dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, como o enfrentamento de adversidades e a busca de sentido. A autora propõe, como alternativa, uma abordagem eudaimônica, centrada na realização do potencial humano e na vivência de uma vida significativa. Assim, embora o BES seja uma ferramenta valiosa para compreender como os indivíduos percebem sua qualidade de vida, especialmente no contexto educacional, é importante reconhecer suas limitações e considerar abordagens mais amplas e multifacetadas sobre o bem-estar ao longo da vida.

O bem-estar psicológico: a abordagem eudaimônica

O bem-estar psicológico (BEP) constitui uma abordagem teórica central para a compreensão do funcionamento humano positivo, consolidada pelos estudos de Carol Ryff no final da década de 1980. Em contraposição à concepção hedonista do bem-estar subjetivo (BES), focada na satisfação com a vida e na presença de emoções positivas, o BEP propõe uma compreensão mais profunda e estruturada do bem-estar, ancorada na realização do potencial humano, no sentido existencial e no crescimento pessoal ao longo da vida (Ryff, 1989; Ryff; Keyes, 1995).

A proposta de Ryff surge como resposta crítica à fragilidade teórica que marcava parte significativa dos estudos sobre bem-estar até então. Argumenta-se que essas abordagens careciam de fundamentação filosófica e psicológica mais robusta, negligenciando aspectos substanciais do desenvolvimento humano. Assim, Ryff integrou contribuições das psicologias do desenvolvimento, clínica, existencial e humanista, formulando um modelo multidimensional e conceitualmente denso. Do ponto de vista filosófico, o BEP tem raízes na concepção aristotélica de eudaimonia, compreendida como o florescimento das virtudes humanas mediante uma vida guiada pela razão (Aristóteles, 2009). Ryff ressignifica essa ideia, destacando que o bem-estar reside na vivência de ações alinhadas ao verdadeiro potencial de cada indivíduo, o que se distancia da noção moderna de felicidade como prazer momentâneo. Assim, o BEP não trata o bem-estar como um estado passivo, mas como um processo ativo de desenvolvimento, autorreflexão e engajamento com metas de vida significativas.

O modelo teórico de Ryff é composto por seis dimensões fundamentais do funcionamento psicológico positivo, elaboradas com base em uma extensa revisão de autores clássicos como Allport, Maslow, Rogers, Frankl e Erikson. As dimensões são:

1. Autoaceitação: manter uma atitude positiva em relação a si mesmo, reconhecendo virtudes e limitações pessoais;
2. Relações positivas com os outros: cultivar vínculos profundos, empáticos e de confiança;
3. Autonomia: agir conforme convicções pessoais, mesmo sob pressão social;
4. Domínio ambiental: ser capaz de gerir eficazmente o próprio contexto de vida;
5. Crescimento pessoal: estar em constante processo de aprendizagem e desenvolvimento;
6. Propósito de vida: estabelecer objetivos que conferem sentido à existência.

Essas dimensões delineiam um ideal de saúde mental baseado na realização e no sentido de vida, em que a felicidade não é o fim, mas uma consequência possível da vivência de um eu autêntico e em expansão (Ryff; Keyes, 1995).

Pesquisas empíricas têm validado o modelo de Ryff, evidenciando correlações positivas entre o BEP e indicadores de saúde física, emocional e social. Um exemplo é o estudo de Perez (2012) com universitários nas Filipinas, em que mulheres apresentaram escores mais altos em vínculos afetivos e propósito de vida, enquanto homens demonstraram maior autonomia, reflexo de padrões culturais de socialização de gênero. Já Keyes, Shmotkin e Ryff (2002) analisaram uma amostra de mais de três mil adultos nos Estados Unidos e evidenciaram que o BEP e o BES, embora distintos, complementam-se. Altos escores em ambos estiveram associados a traços como extroversão, idade mais avançada e maior escolaridade, além de níveis reduzidos de neuroticismo.

Em trabalhos mais recentes, Ryff (2018) identificou que níveis elevados de BEP se associam a longevidade, melhor qualidade do sono, menores índices de doenças crônicas e neurodegenerativas e maior engajamento em práticas saudáveis de autocuidado. Além disso, estudos apontam que os indicadores de BEP são sensíveis a variáveis sociais, como gênero, raça, classe e experiências de discriminação (Kansky; Diener, 2020; Ryff, 2018), sugerindo a importância de um olhar contextualizado sobre o bem-estar psicológico.

Apesar de sua relevância teórica e empírica, o modelo de Ryff apresenta algumas lacunas, especialmente quanto à limitação em abordar com profundidade os aspectos sociais e coletivos do bem-estar. Na seção a seguir, apresentaremos a Escala de Saúde Mental, de Corey Keyes, que amplia o BEP ao integrar dimensões sociais ao constructo de bem-estar.

O modelo contínuo de saúde mental: integração do bem-estar emocional, do bem-estar psicológico e do bem-estar social

O modelo contínuo de saúde mental (*Mental Health Continuum* - MHC[31]) proposto por Corey Keyes (2002) amplia significativamente a compreensão de saúde mental ao organizá-la em um contínuo que vai do *languishing* (definhamento) ao *flourishing* (florescimento). Diferentemente das concepções tradicionais que associam saúde mental apenas à ausência de transtornos, o MHC integra três dimensões fundamentais do bem-estar: o bem-estar subjetivo (BES), o bem-estar psicológico (BEP) e o bem-estar social (BS). Essa articulação permite uma análise mais abrangente do funcionamento humano positivo, tanto no plano individual quanto no plano coletivo.

Alinhado à definição da OMS (WHO, 2002), que compreende saúde mental como a capacidade de lidar com as demandas da vida e contribuir para a comunidade, Keyes propõe dois eixos independentes: um referente à presença ou ausência de transtornos, e outro à intensidade do bem-estar. Assim, a ausência de doença não garante o florescimento, e a presença de emoções negativas não indica necessariamente um estado patológico.

Para mensurar o bem-estar, o MHC reúne treze indicadores oriundos dos três modelos: BES (Diener, 1984); BEP (Ryff, 1989); e bem-estar social (Keyes, 1998). Essa última dimensão, ainda pouco explorada, destaca aspectos como pertencimento, aceitação, contribuição e coerência social, reconhecendo que os vínculos sociais são fundamentais à saúde mental. Com base nesses indicadores, o MHC classifica os indivíduos em três categorias: florescente (altos níveis em bem-estar emocional e em pelo menos seis escalas de funcionamento positivo), definhante (baixos níveis em ambos), ou com saúde mental moderada.

Embora não seja uma teoria autônoma, o MHC se destaca por integrar de forma inovadora componentes emocionais, psicológicos

31 Ao longo do texto, a sigla MHC será empregada para remeter ao termo original em inglês *Mental Health Continuum*, ainda que se adote sua tradução para o português (*modelo contínuo de saúde mental*), com o intuito de facilitar a leitura e preservar a precisão conceitual.

e sociais do bem-estar, oferecendo uma abordagem mais holística e sensível à complexidade da experiência humana. Tal integração amplia as possibilidades de análise e intervenção em saúde mental, contribuindo para políticas públicas, práticas clínicas e pesquisas comprometidas com o florescimento humano. Nesse movimento de ampliação das concepções sobre bem-estar, emergem também modelos que buscam sintetizar suas múltiplas dimensões de forma teórica e operacional, como o PERMA, proposto por Martin Seligman.

PERMA: o modelo multidimensional

O modelo PERMA, proposto por Martin Seligman (2011), tornou-se um dos principais referenciais da Psicologia Positiva ao apresentar uma abordagem integrada e multidimensional do bem-estar humano. Em contraposição às concepções centradas apenas na felicidade ou em emoções positivas, o autor reformula os objetivos da Psicologia Positiva, propondo que seu foco seja o florescimento humano. Nesse sentido, o bem-estar é entendido como um constructo composto por cinco elementos independentes e mensuráveis: emoções positivas (*positive emotions*), engajamento (*engagement*), relacionamentos positivos (*relationships*), sentido (*meaning*) e realização (*accomplishment*).

Cada um desses domínios representa aspectos essenciais da experiência humana. As emoções positivas referem-se à vivência de afetos agradáveis, como alegria e gratidão, mas, segundo o autor, não são suficientes, por si sós, para sustentar o bem-estar ao longo do tempo. O engajamento está relacionado à imersão em atividades desafiadoras e significativas, remetendo ao estado de fluxo[32] descrito por Csikszentmihalyi (1990). Já os relacionamentos positivos evidenciam a importância dos vínculos interpessoais para o suporte emocional, o pertencimento e o crescimento pessoal.

32 O fluxo (em inglês, *flow*) é um estado mental caracterizado por um alto nível de concentração, envolvimento e satisfação, no qual todos os pensamentos e sentimentos estariam coordenados e direcionados para a atividade, independentemente de possíveis distrações (Csikszentmihalyi, 1990).

A dimensão do sentido refere-se à percepção de propósito e à conexão com algo maior do que o eu individual, aproximando-se da perspectiva eudaimônica do bem-estar psicológico (Ryff, 1989). Por fim, a realização contempla a busca por metas e conquistas que fortalecem a autoestima e ampliam a sensação de competência. Ao articular esses cinco elementos, o modelo PERMA amplia a compreensão sobre o que significa viver bem e propõe uma base teórica para promover o florescimento em múltiplas esferas da vida (Seligman, 2011).

Ainda que o modelo PERMA tenha se consolidado como uma das principais propostas teóricas da Psicologia Positiva contemporânea, sua formulação ainda apresenta lacunas importantes no que se refere à consideração dos contextos socioculturais e estruturais na constituição do bem-estar. Estudos posteriores (Seligman, 2018) apontam para uma possível convergência entre os componentes do modelo e os indicadores utilizados nas abordagens hedônica (BES) e eudaimônica (BEP), sugerindo um caminho de integração teórica. No entanto, essa aproximação permanece ancorada em uma perspectiva centrada no indivíduo, com limitada atenção às condições históricas, políticas e materiais que moldam a experiência de viver bem. Em nossa análise, embora o PERMA contribua de maneira significativa para a compreensão do florescimento humano, especialmente em termos de agência individual e autorrealização, ele tende a subestimar os efeitos dos determinantes contextuais e das desigualdades sociais. Tal limitação não invalida o modelo, mas indica a necessidade de complementá-lo com abordagens mais sensíveis à complexidade das interações entre sujeito e mundo. Considerando a crescente complexidade das dinâmicas sociais contemporâneas, faz-se necessário avançar na direção de modelos teóricos mais sensíveis à interdependência entre sujeito e contexto, conforme discutimos na próxima seção.

Bem-estar: entre culturas, contextos e atravessamentos sociais

Os estudos sobre o bem-estar têm contribuído significativamente para a compreensão desse conceito, tanto em sua formulação teórica quanto em suas possibilidades de mensuração e promoção. No campo da Psicologia, predomina uma abordagem metodológica quantitativa, o que, por vezes, limita a consideração da diversidade cultural, das especificidades contextuais e dos marcadores sociais que moldam as vivências humanas. Ainda que muitos desses estudos se concentrem na felicidade, oferecem elementos valiosos para refletirmos sobre as condições sociais, culturais e subjetivas que influenciam o modo como os indivíduos percebem e experienciam a vida.

Uchida (2011) analisou as diferenças culturais nas concepções de felicidade entre sociedades ocidentais e países do leste asiático. Para alguns, a felicidade foi frequentemente associada à presença de emoções positivas; já para outros, ela foi compreendida como um estado que envolve tanto emoções positivas quanto negativas. Esses resultados revelam não apenas distinções filosóficas, mas, principalmente, o peso dos valores culturais na construção do que se entende como uma vida boa.

De forma semelhante, o estudo de Delle Fave *et al.* (2016), embora também centrado na felicidade, lança luz sobre o modo como diferentes culturas interpretam e valorizam esse componente essencial do bem-estar. A pesquisa, de caráter transcultural, envolveu mais de dois mil adultos em diversos países (Argentina, Brasil, Portugal, Noruega, Nova Zelândia, Croácia, Hungria, Índia, Itália, México, África do Sul e Estados Unidos) e utilizou uma metodologia mista, com questões abertas e fechadas, por meio do instrumento *Eudaimonic and Hedonic Happiness Investigation* (EHHI). Os participantes responderam a perguntas sobre o que entendiam por felicidade, relataram experiências significativas e avaliaram sua satisfação com a vida. Os resultados evidenciaram que, embora a felicidade seja um conceito compartilhado entre culturas, suas interpretações são distintas: foram recorrentes menções à harmonia, ao equilíbrio, às relações familiares e aos vínculos sociais como centrais para uma vida feliz. Verificou-se também

que felicidade, sentido e satisfação com a vida se correlacionam, embora constituam constructos independentes.

Esses dados indicam que o bem-estar, enquanto fenômeno mais amplo, não pode ser reduzido a métricas universalizantes, devendo ser investigado à luz das condições culturais e contextuais que moldam sua experiência e seu significado. A amplitude das concepções de bem-estar envolve necessidades humanas universais, mas também componentes subjetivos, psicológicos e sociais que se expressam de maneira distinta conforme os contextos (Delle Fave *et al.*, 2011; Henderson; Knight, 2012; Ryan; Deci, 2006). Nesse sentido, autores como Mahali *et al*. (2018) aprofundam essa discussão ao relacionar o bem-estar com desigualdades sociais, injustiças estruturais, marcadores de gênero e raça, e contextos de violência.

Embora o interesse pelo bem-estar esteja em expansão, é necessário considerar as críticas ao viés ocidental e universalizante presente em grande parte das produções sobre o tema. Muitos estudos desconsideram especificidades culturais e estruturais que influenciam diretamente as experiências de bem-estar. Damasceno e Zanello (2018), por exemplo, denunciam a invisibilização do racismo como fator de sofrimento psíquico e a inadequação dos serviços de saúde mental à população negra. O racismo estrutural, segundo as autoras, está diretamente relacionado à maior incidência de transtornos como depressão e ansiedade.

Smolen e Araújo (2017) reforçam esse panorama ao demonstrarem maior prevalência de transtornos mentais entre pessoas não brancas, com associações estatisticamente significativas entre 1,18 e 1,85. Já a Organização Pan-Americana da Saúde (PAHO, 2024) chama atenção para a influência dos papéis de gênero nos indicadores de saúde e bem-estar, considerando que homens e mulheres vivenciam as condições de vida de forma desigual. Em pesquisa com meninas de 6 a 14 anos, Santos, Freitas e Tuboiti (2022) observaram percepções positivas sobre o bem-estar escolar, mas também uma baixa consciência sobre desigualdades de gênero, indicando possíveis processos de naturalização da violência e discriminação. Aspectos socioeconômicos também se revelaram decisivos: quanto melhores as condições

de vida, maiores os níveis de saúde e educação. Diante disso, destaca-se a importância de adotar uma perspectiva crítica e situada sobre o bem-estar, especialmente no campo educacional. Compreender como diferentes grupos o experienciam é fundamental para a construção de políticas e práticas mais inclusivas e transformadoras.

Bem viver: uma perspectiva decolonial

O conceito de bem viver (BV) configura-se como uma proposta filosófica e política ancorada nos saberes ancestrais dos povos indígenas, especialmente dos povos andinos. Trata-se de uma perspectiva decolonial que preconiza uma relação harmônica com a natureza e propõe um modelo de vida orientado pela qualidade das relações intersubjetivas, socioculturais e socioambientais (Acosta, 2016). Mais que um conceito, o BV se consolida como uma filosofia de vida que questiona os paradigmas modernos baseados na acumulação de capital e no individualismo. Em sua essência, valoriza-se o princípio comunitário, contrário à lógica da competição e da desigualdade estrutural típica do modelo ocidental de desenvolvimento, a partir da ideia de que o bem-estar de um indivíduo está intrinsecamente ligado ao bem-estar coletivo.

A etimologia do termo, por sua vez, expressa sua riqueza simbólica. Em Kichwa, *sumaq kawsay* une os significados de beleza, ternura e vida, sendo compreendido como uma forma bela de viver (Salgado, 2010). Já em Guarani, *Teko Kavi* refere-se à vida boa, e entre os Emberá, na Colômbia, o BV é descrito como estar em harmonia com todos. Tais expressões revelam, portanto, a diversidade epistemológica do BV, baseada em valores relacionais, comunitários e espirituais. A partir dos anos 1990, o termo passou a ganhar relevância na Bolívia e no Equador, especialmente no contexto da construção dos estados plurinacionais. Como consequência, o BV foi incorporado às constituições desses países e passou a inspirar políticas públicas voltadas ao bem-estar coletivo, transcendendo os indicadores econômicos tradicionais.

Com o objetivo de organizar as múltiplas interpretações do BV, Cubillo-Guevara, Hidalgo-Capitán e García-Álvarez (2016) identificam três vertentes principais: a indigenista, a socialista e a pós-desenvolvimentista. A primeira valoriza as tradições culturais e espirituais dos povos originários, reconhecendo seu direito à autodeterminação. A segunda defende a atuação ativa do Estado na promoção da justiça social e na redistribuição de recursos. Já a terceira propõe um novo modelo de desenvolvimento pautado na diversidade cultural e na sustentabilidade. Apesar de suas diferenças, tais vertentes compartilham uma crítica comum ao modelo hegemônico de desenvolvimento e convergem na proposta de uma transformação paradigmática, segundo a qual a riqueza não se associa à acumulação, mas sim ao equilíbrio entre necessidades humanas e limites ecológicos (Acosta, 2016).

Nesse sentido, repensar os fundamentos da economia torna-se indispensável. Acosta (2016) argumenta que é preciso romper com as teorias econômicas que desconsideram a materialidade da produção e que desconectam a racionalidade econômica dos limites físicos do planeta. Para o autor, a economia deveria submeter-se à ecologia, pois é a natureza quem define os parâmetros da sustentabilidade e da renovação dos sistemas. Com isso, propõe-se a construção de uma economia centrada na dignidade humana, no respeito aos sistemas ecológicos e na garantia de condições sustentáveis de vida, invertendo a lógica atual que privilegia o crescimento econômico como fim último.

Um exemplo da aplicação do BV como paradigma alternativo pode ser observado no Equador, por meio do *Plan Nacional para el Buen Vivir*. Nesse plano, reconhece-se que aspectos como atividade física, ócio e recreação são direitos fundamentais vinculados ao BV. Com isso, tais dimensões passam a integrar as políticas públicas de saúde, inclusão social e cultural, deixando de ser vistas como privilégios e assumindo o *status* de componentes essenciais à qualidade de vida. Paralelamente, Gudynas (2011) aprofunda a crítica ao modelo vigente ao afirmar que os indicadores tradicionais de progresso, centrados no crescimento econômico, intensificam desigualdades, deterioram o meio ambiente e agravam as crises sociais. Diante desse cenário,

o BV surge como uma alternativa viável e necessária, capaz de articular justiça social, diversidade cultural e equilíbrio ecológico.

Com base nessas discussões, é possível definir o BV como uma concepção integradora de bem-estar, que busca a harmonia entre as dimensões física, emocional, social, cultural e ambiental, com vistas à construção de uma vida plena e sustentável. Essa harmonia se expressa, primeiramente, na relação consigo mesmo, por meio da autonomia e da espiritualidade, entendidas como capacidades para tomar decisões e buscar significado e conexão com algo maior. Em segundo lugar, manifesta-se nas relações com os outros, por meio da justiça social, que promove equidade e acesso a direitos, bem como da solidariedade, que fortalece o apoio mútuo. Por fim, essa harmonia se estabelece também na relação com a natureza, mediante práticas sustentáveis e valorização dos modos de vida tradicionais.

De forma sintética, Acosta (2016) afirma que o BV envolve sociedades sustentadas na harmonia das relações humanas consigo mesmas, entre si e com o meio ambiente. Assim, o bem viver propõe uma visão relacional, ética e ampliada do bem-estar, contrapondo-se às lógicas individualistas e consumistas do modelo hegemônico. Trata-se de um convite à reconstrução das formas de viver, produzir e se relacionar, com base em princípios de justiça social, solidariedade e responsabilidade ecológica.

A busca pelo bem-estar

O bem-estar é um constructo complexo e multifacetado, que emerge da interação entre dimensões subjetivas, afetivas, cognitivas e sociais, influenciando diretamente a forma como os indivíduos vivenciam suas experiências cotidianas, conforme já vimos nas discussões tecidas até aqui. Nesse contexto, chama atenção uma dimensão ainda pouco explorada na literatura especializada: os processos que mobilizam a busca ativa por bem-estar. Compreender essa busca é fundamental para entender como os sujeitos constroem, ao longo da vida, caminhos para uma existência mais satisfatória e com sentido.

A busca pelo bem-estar está profundamente relacionada à agência humana, isto é, à capacidade do sujeito de agir com intencionalidade, fazer escolhas e tomar decisões que afetam sua trajetória. Essa perspectiva encontra respaldo em importantes teorias contemporâneas sobre o bem-estar, como a dimensão da autonomia do BEP, proposta por Ryff (1989), entendida como a capacidade de autodeterminação e de agir de maneira coerente com os próprios valores, mesmo diante de pressões externas. Soma-se a isso a dimensão do engajamento, central no modelo PERMA, de Seligman (2011), que envolve a vivência profunda de atividades significativas, a experiência do estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990) e o desenvolvimento contínuo de competências pessoais.

A articulação entre autonomia e engajamento fortalece a agência do sujeito, conferindo-lhe não apenas recursos para reagir ao mundo, mas também condições para criar ativamente uma existência mais plena. Nessa perspectiva, o bem-estar não se reduz a um estado a ser alcançado, mas constitui-se como um processo contínuo de construção, sustentado por reflexões críticas, escolhas conscientes e práticas significativas. Essa postura ativa favorece o exercício da autorregulação, a resiliência diante das adversidades e um senso mais profundo de propósito.

Embora os estudos canônicos nem sempre tratem diretamente da busca pelo bem-estar, algumas investigações recentes têm ampliado esse debate. Rohrer *et al.* (2018), por exemplo, demonstraram, em um estudo longitudinal na Alemanha, que ações deliberadas com foco nas relações interpessoais, como dedicar mais tempo a amigos e familiares, foram mais eficazes para aumentar a satisfação com a vida do que estratégias voltadas exclusivamente a metas individuais. Esse dado reforça a ideia de que o bem-estar pode estar enraizado nas conexões sociais e que abordagens individualistas tendem a gerar efeitos menos duradouros.

De forma complementar, Huta e Ryan (2010) argumentam que a integração entre dimensões hedônicas (focadas no prazer) e eudaimônicas (voltadas ao crescimento pessoal) favorece uma experiência mais rica e sustentável de bem-estar. Enquanto a hedonia

oferece gratificação imediata, a eudaimonia promove benefícios mais duradouros, como o fortalecimento do sentido de vida, da vitalidade e da realização pessoal. Os autores defendem que essas duas dimensões não são excludentes, mas complementares, e que seu equilíbrio é essencial para uma vida com qualidade.

Outras evidências também sugerem que a busca pelo bem-estar se relaciona com hábitos de vida e saúde. Kim, Strecher e Ryff (2014) identificaram que indivíduos com maior senso de propósito tendem a adotar comportamentos mais saudáveis, motivados por uma valorização da própria vida. Esses achados expandem a compreensão do bem-estar para além da esfera psicológica, evidenciando sua dimensão prática e corporal.

No entanto, é preciso cautela. Ford e Mauss (2014) alertam que a busca excessiva e idealizada por bem-estar pode gerar efeitos contraproducentes, como frustração, solidão e sentimentos de inadequação. Os autores destacam que tal busca tende a ser mais benéfica quando mediada por aceitação emocional, engajamento em ações pró-sociais e automatização de hábitos saudáveis. Assim, o bem-estar deve ser compreendido menos como um objetivo a ser conquistado e mais como um processo situado, dinâmico e contínuo.

Ao problematizar a busca pelo bem-estar, propomos um deslocamento do olhar descritivo tradicional para uma perspectiva processual e integrada ao coletivo. Para além da identificação de dimensões isoladas, compreendê-lo como uma construção ativa e relacional nos permite reconhecer os atravessamentos históricos, sociais e culturais que moldam as escolhas e experiências dos sujeitos. Na seção seguinte, propomos uma leitura integrativa dessas abordagens, reunindo os elementos discutidos até aqui para aprofundar a compreensão desse fenômeno em toda a sua complexidade.

Bem-estar: uma abordagem integrativa

A partir das contribuições teóricas discutidas, propomos uma abordagem integrativa do bem-estar, com o objetivo de contemplar

sua complexidade em múltiplos níveis: subjetivo, psicológico, social e ecológico. Essa proposta busca superar leituras fragmentadas do conceito e avançar para uma compreensão situada, dinâmica e relacional do bem-estar humano, considerando a pluralidade de experiências e a diversidade dos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Está ancorada em um esforço teórico, que sistematiza diferentes perspectivas epistemológicas e as organiza em um modelo que reconhece a indissociabilidade entre os aspectos que compõem a experiência de viver bem.

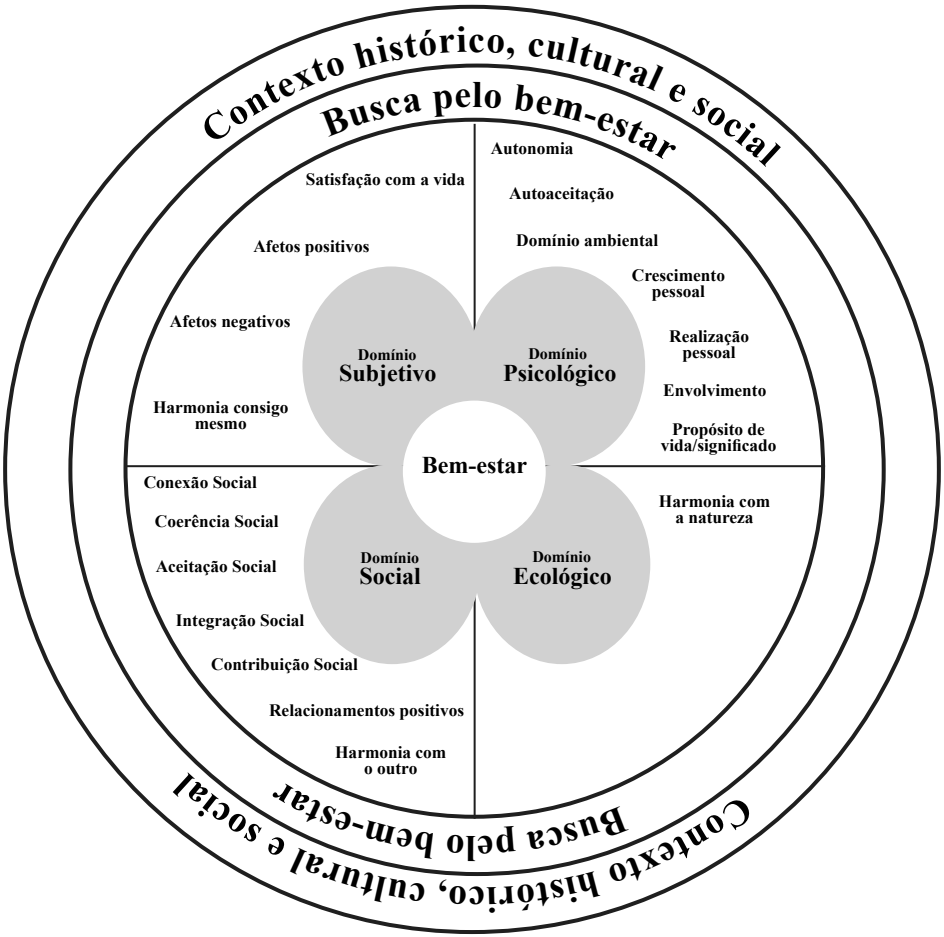
Entendemos, no entanto, que cada perspectiva e abordagem sobre o bem-estar possui princípios e fundamentos filosóficos e epistemológicos próprios, que as caracterizam e diferenciam em termos de concepções de sujeito, saúde, felicidade, vida boa etc. Tais distinções são relevantes e merecem ser respeitadas em sua singularidade. Contudo, com a devida licença conceitual, passamos a realizar agrupamentos que nos permitam articular essas diferentes contribuições em um modelo integrativo, complexo e multidimensional. Essa estratégia não visa homogeneizar as abordagens, mas criar uma base comum para se estudar, analisar e compreender o bem-estar, considerando a riqueza e a complementaridade entre os enfoques teóricos.

No percurso teórico que embasa essa construção, destacamos sete perspectivas fundamentais, as quais foram descritas de forma pormenorizada neste capítulo. A partir dessas contribuições, organizamos o bem-estar em quatro domínios interdependentes (conforme a representação na figura 1):

- O **domínio subjetivo** refere-se às experiências internas do indivíduo, como emoções e percepções pessoais, englobando os afetos positivos e negativos e a satisfação com a vida (Diener, 1984; Seligman, 2011). Tais dimensões expressam o modo como a pessoa sente, avalia e atribui sentido à própria existência, considerando valores, crenças e desejos.

- O **domínio psicológico** diz respeito ao funcionamento mental e emocional do sujeito, compreendendo sua capacidade de autodeterminação (autonomia), de aceitar-se (autoaceitação), de transformar seus ambientes (domínio ambiental), de desenvolver-se (crescimento pessoal), de engajar-se em atividades significativas, de realizar conquistas pessoais e de encontrar sentido na vida (Acosta, 2016; Ryff, 1989; Seligman, 2011). Esse domínio revela a centralidade do desenvolvimento humano para uma vida plena, ancorada no autoconhecimento, na autorreflexão e na construção ativa da própria trajetória.
- O **domínio social** contempla as relações do indivíduo com os outros e com a coletividade. Envolve a construção de vínculos significativos, o sentimento de aceitação e valorização na comunidade, a percepção de contribuição social, a crença no progresso coletivo, a compreensão do mundo social e o sentimento de pertencimento. Inclui ainda, de forma inovadora, a dimensão da harmonia com os outros, como defendido por Acosta (2016), com base na empatia, no respeito e na cooperação.
- O **domínio ecológico** amplia a análise do bem-estar ao reconhecer as interdependências entre ser humano e natureza. Inspirado no bem viver, destaca a harmonia com a natureza como condição essencial para o bem-estar, defendendo a preservação do meio ambiente, a valorização da biodiversidade e a sustentabilidade como princípios estruturantes da vida plena. Trata-se de uma dimensão ainda pouco explorada, mas fundamental perante os desafios contemporâneos.

Figura 1 – Proposta integrativa de concepção do bem-estar



Fonte: Cunha, 2025.

Essa proposta integrativa do bem-estar oportuniza um novo olhar para as pesquisas sobre esse constructo. Isso porque permite, a partir de uma perspectiva teórica que se admite como relacional, multidimensional e em constante construção, a busca de modelos de investigação complexos (Ponce; Pagán-Maldonado, 2015), que valorizam a diversidade social, histórica e cultural dos participantes (Delle Fave; Wissing; Brdar, 2023). Destarte, tornam-se necessários desenhos complexos que extrapolam os limites da investigação

quantitativa, que vem sendo desenvolvida especialmente em países concentrados no hemisfério Norte. Defendemos, com essa abordagem integrada, estudos transculturais que combinem análises quali e quantitativas, de modo a, de fato, estabelecer novas concepções de bem-estar que podem avançar no modelo proposto.

Considerações finais: implicações da abordagem integrativa do bem-estar para a pesquisa e os processos educacionais

A proposta integrativa apresentada neste capítulo torna-se especialmente relevante ao ser articulada aos processos educacionais e às discussões sobre saúde mental nas escolas, em diferentes níveis de ensino. Diante dos desafios psíquicos enfrentados por estudantes e educadores(as), pensar o bem-estar para além de um conceito clínico permite refletir sobre condições institucionais, relacionais e pedagógicas que promovem ou prejudicam a saúde mental no cotidiano escolar. Tendo em vista o modelo proposto, as práticas educacionais podem destinar atenção a cada um dos domínios do bem-estar, colaborando para a promoção da saúde mental de estudantes, docentes e demais membros de cada contexto educacional.

Sintetizamos, a seguir, algumas possíveis práticas em cada um dos domínios de bem-estar, considerando-as como propostas interdependentes e totalmente articuladas para a promoção da saúde mental na educação.

- Domínio subjetivo: promover práticas de escuta, acolhimento e sentido da experiência escolar, por meio da formação docente continuada a respeito das temáticas e da organização de ações de acolhida na escola.
- Domínio psicológico: por meio de projetos significativos e ações direcionadas, promover a inserção curricular da aprendizagem socioemocional e moral, bem como da construção de projetos de vida que visem à realização pessoal e também à transformação social.

- Domínio social: em vista da urgência de uma educação comprometida com justiça, equidade e respeito às diversidades, promover nas escolas espaços de pertencimento e participação, especialmente na construção de escolas democráticas (Araújo, 2015).
- Domínio ecológico: incluir a responsabilidade ambiental e a convivência ética com o planeta, conectando bem-estar, sustentabilidade e cidadania global por meio de ações da, na e para além da escola. Priorizar o contato com a natureza na arquitetura das escolas e em visitas de campo para promover a reconexão com o ambiente natural.

Tais implicações se alinham a um paradigma emergente que conecta educação integral, saúde mental e qualidade de vida, dialogando com a necessidade atual de integrar o cuidado subjetivo e coletivo ao trabalho educativo. Essa abordagem propõe uma compreensão do bem-estar não apenas multidimensional, mas integrada. Os quatro domínios (subjetivo, psicológico, social e ecológico) estão articulados em um sistema dinâmico e interdependente, no qual cada dimensão influencia e é influenciada pelas demais. O bem-estar emerge como resultado de um processo de interação contínua entre sujeito e contexto, envolvendo fatores internos e externos, subjetivos e objetivos, individuais e coletivos.

Essa perspectiva destaca, ainda, a importância da agência na construção do bem-estar. As pessoas não são apenas receptoras das condições sociais ou emocionais, mas agentes ativos, capazes de interpretar, transformar e atribuir sentidos às suas experiências. Ao incorporar essa dimensão ativa, especialmente na educação, nossa proposta reconhece o caráter construtivo do bem-estar e sua relação com a liberdade, a escolha e a responsabilidade individual e coletiva.

Concordamos com as contribuições que compreendem o bem-estar como um constructo complexo e multidimensional, e propomos uma análise que valoriza a diversidade das experiências humanas e respeita os múltiplos contextos em que elas se dão. Ao evitar reducionismos e abordagens normativas, esta proposta integrativa visa ampliar os horizontes analíticos e subsidiar práticas, políticas

e pesquisas mais sensíveis à pluralidade da vida humana. Com isso, pretende-se contribuir para a consolidação de um paradigma de bem-estar que reconheça a singularidade dos sujeitos e, ao mesmo tempo, reafirme o compromisso com a justiça, a sustentabilidade e a dignidade coletiva.

Embora este capítulo tenha buscado sistematizar diferentes concepções teóricas e apresentar uma proposta integrativa de bem-estar, reconhecemos que a interface entre bem-estar e educação ainda carece de investigações mais sistemáticas e aprofundadas, especialmente no contexto brasileiro. Nesse sentido, destacamos algumas possibilidades para futuras pesquisas, que podem contribuir para o avanço teórico, metodológico e pedagógico da área:

- Investigação das percepções de bem-estar em diferentes atores escolares: Há necessidade de estudos qualitativos que explorem como estudantes, professores e gestores percebem e vivenciam o bem-estar no cotidiano escolar, considerando contextos territoriais diversos e realidades socioeconômicas distintas.
- Análise de práticas pedagógicas promotoras de bem-estar: São escassas as pesquisas que avaliam o impacto de programas, projetos ou práticas escolares voltadas ao fortalecimento dos diferentes domínios do bem-estar, incluindo intervenções que articulem dimensões emocionais, psicológicas, sociais e ecológicas.
- Avaliação de políticas públicas de saúde mental na educação: Considerando os recentes esforços voltados à promoção da saúde mental nas escolas, estudos que analisem a implementação, os desafios e os resultados dessas políticas podem gerar evidências relevantes para a gestão educacional.
- Pesquisas longitudinais e de métodos mistos: Investigações que acompanhem os impactos de ações promotoras de bem-estar ao longo do tempo e que combinem abordagens quantitativas e qualitativas podem fornecer uma compreensão mais aprofundada dos processos envolvidos.

Ao sinalizar essas direções de pesquisa, reforçamos a importância de construir um campo de investigação mais robusto, sensível à complexidade das experiências humanas e comprometido com a produção de conhecimentos aplicáveis às realidades educacionais brasileiras.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante, 2016.

ARAÚJO, U. F. **Autogestão na sala de aula**: as assembleias escolares. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

ARISTÓTELES. Ética a **Nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2009.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**: the psychology of optimal experience. New York: Harper & Row, 1990.

CUBILLO-GUEVARA, A. P.; HIDALGO-CAPITÁN, A. L.; GARCÍA-ÁLVAREZ, S. El buen vivir como alternativa ao desenvolvimento para a América Latina. **Revista Iberoamericana de Estudos de Desenvolvimento**, [*S.l.*], v. 5, n. 2, nov. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.184. Acesso em: 3 jan. 2025.

CUNHA, T. R. **Bem-estar e projetos de vida de jovens do ensino médio no contexto da pandemia de Covid-19**: um estudo exploratório na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. 2025. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-12062025-101603/. Acesso em: 05 ago. 2025.

DAMASCENO, M. G.; ZANELLO, V. M. L. Saúde mental e racismo contra negros: produção bibliográfica brasileira dos últimos quinze anos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 38, n. 3, p. 617-631, jul./set. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-37030003262017. Acesso em: 3 maio 2025.

DELLE FAVE, A. *et al*. Lay definitions of happiness across nations: the primacy of inner harmony and relational connectedness. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, Suíça, v. 7, n. 30, 2016.

DELLE FAVE, A. *et al*. The eudaimonic and hedonic components of happiness: qualitative and quantitative findings. **Social Indicators Research**, v. 100, p. 185-207, 2011.

DELLE FAVE, A.; WISSING, M. P.; BRDAR, I. Beyond polarization towards dynamic balance: harmony as the core of mental health. **Frontiers in Psychology**, Lausanne, Suíça, v. 14, 13 set. 2023.

DIENER, E. Subjective well-being. **Psychological Bulletin**, v. 95, p. 542-575, 1984.

DIENER, E.; LUCAS, R. E. Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture and evaluation theory. **Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being**, v. 1, n. 1, p. 41-78, 2000. Disponível em: https://doi.org/10.1023/A:1010076127199. Acesso em: 1 ago. 2025.

DIENER, E.; LUCAS, R.; OISHI, S. Advances and open questions in the science of subjective well-being. **Collabra: Psychology**, [*S.l.*], v. 4, n. 1, p. 15, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1525/collabra.115. Acesso em: 3 jan. 2025.

DIENER, E.; SCOLLON, C. N.; LUCAS, R. E. The evolving concept of subjective well-being: the multifaceted nature of happiness. **Advances in Cell Aging and Gerontology**, v. 15, p. 187-219, 2003. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_4. Acesso em: 1 ago. 2025.

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. São Paulo: Ed. Unesp, 2002.

FORD, B. Q.; MAUSS, I. B. The paradoxical effects of pursuing positive emotion: When and why wanting to feel happy backfires. *In*: GRUBER, J.; MOSKOWITZ, J. T. (org.). **Positive emotion**: Integrating the light sides and dark sides. Oxford: Oxford University Press., 2014. p. 363-381.

GALLUP. **Global Emotions 2023 Report**. [*S.l.*]: Gallup, 2023. Disponível em: https://www.gallup.com/analytics/349280/gallup-global-emotions-report.aspx. Acesso em: 9 maio 2025.

GOUVEIA, V. V. *et al*. Life satisfaction in Brazil: Testing of psychometric properties of the Satisfaction With Life Scale (SWLS) in five Brazilian samples. **Social Indicators Research**, v. 90, p. 267-278, 2009.

GUDYNAS, E. Buen vivir: germinando alternativas al desarrollo. **América Latina en Movimiento**, v. 462, p. 1-20, 2011.

HENDERSON, L.; KNIGHT, T. Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing, **International Journal of Wellbeing**, v. 2, n. 3, p. 196-227, 2012. Disponível em: https://hdl.handle.net/10536/DRO/DU:30052305. Acesso em: 3 jan. 2025.

HUTA, V.; RYAN, R. Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. **Journal of Happiness Studies**, v. 11, p. 735-762, 2010.

KANSKY, J.; DIENER, E. National accounts of well-being for public policy. *In*: CSIKSZENTMIHALYI, M.; DONALDSON, S.; NAKAMURA, J. (org.). **Positive psychological science**: improving everyday life, health, schools, work, and society. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 2020. p. 15-37.

KEYES, C. L. M. Social well-being. **Social Psychology Quarterly**, v. 61, p. 121-140, 1998.

KEYES, C. L. M. The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. **Journal of Health and Social Research**, v. 43, p. 207-222, 2002.

KEYES, C. L. M.; SHMOTKIN, D.; RYFF, C. D. Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 82, n. 6, p. 1007-1022, 2002.

KIM, E. S.; STRECHER, V. J.; RYFF, C. D. Purpose in life and use of preventive health care services. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 111, n. 46, p. 16331-16336, 3 nov. 2014.

MAHALI, A. *et al*. Social determinants of health and the growing inequalities in South Africa: Findings from the National Income Dynamics Study. **BMC Public Health**, v. 18, n. 49, 2018.

MYERS, D. G.; DIENER, E. Who is happy? **Psychological Science**, v. 6, n. 1, p. 10-19, 1995.

OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development). **PISA 2015 Results**: Students' well-being. Paris: OECD Publishing, 2017. (v. III).

PAHO (Organização Pan-Americana da Saúde). **Equidade de gênero na saúde**. 2024. Disponível em: https://www.paho.org/pt/topicos/equidade-genero-em-saude. Acesso em: 14 fev. 2025.

PEREIRA, D. S. **Felicidade docente, existe?** Uma investigação sobre as definições de felicidade para profissionais da educação. 2022. Tese (Doutorado em Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

PEREZ, J. A. Gender difference in psychological well-being among Filipino college student samples. **International Journal of Humanities and Social Science**, [*S.l.*], v. 2, n. 13, p. 84-92, jul. 2012. Disponível em: https://www.ijhssnet.com/view.php?u=https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_13_July_2012/8.pdf. Acesso em: 13 fev. 2025.

PONCE, O. A.; PAGÁN-MALDONADO, N. Mixed methods research in education: capturing the complexity of the profession. **International Journal of Educational Excellence**, v. 1, p. 111-135, 2015.

ROHRER, J. M. *et al*. Successfully striving for happiness: socially engaged pursuits predict increases in life satisfaction. **Psychological Science**, v. 29, n. 8, p. 1291-1298, 2018. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797618761660. Acesso em: 13 fev. 2025.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination, and will? **Journal of Personality**, v. 74, n. 6, p. 1557-1586, 2006. Disponível em: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x. Acesso em: 1 maio 2025.

RYFF, C. D. Eudaimonic well‐being: highlights from 25 years of inquiry. *In*: SHIGEMASU, K. *et al*. (org.). **Diversity in harmony - insights from psychology**: Proceedings of the 31st International Congress of Psychology. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Ltd., 2018. p. 375-395.

RYFF, C. D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 57, n. 6, p. 1069-1081, 1989.

RYFF, C. D.; KEYES, C. L. The structure of psychological well-being revisited. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 69, n. 4, p. 719-727, 1995.

SALGADO, F. Sumaq Kawsay: the birth of a notion? **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 198-208, 2010. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-39512010000200002. Acesso em: 1 ago. 2025.

SANTOS, B. R.; FREITAS, L. G.; TUBOITI, N. C. S. Bem-estar na escola e percepção da discriminação de gênero por meninas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 55, p. 80-87, 2022. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/62602. Acesso em: 14 fev. 2025.

SELIGMAN, M. **Felicidade autêntica**: usando a nova Psicologia Positiva para a realização permanente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

SELIGMAN, M. **Flourish**: a visionary new understanding of happiness and well-being. Nova York: Simon & Schuster, 2011.

SELIGMAN, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. Positive Psychology: an introduction. **American Psychologist**, v. 55, p. 5-14, 2000.

SMOLEN, J. R.; ARAÚJO, E. M. Raça/cor da pele e transtornos mentais no Brasil: uma revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 12, p. 4021-4030, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/csc/a/RJbPdTCPbgSFcMpMYjbh8Fv/. Acesso em: 14 abr. 2025.

STEPTOE, A.; DEATON, A.; STONE, A. A. Subjective wellbeing, health, and ageing. **The Lancet**, v. 385, n. 9968, p. 640-648, 2015.

UCHIDA, Y. A holistic view of happiness: Belief in the negative side of happiness is more prevalent in Japan than in the United States. **Psychologia**, v. 53, p. 236-245, 2011.

WHO (World Health Organization). Secretaria de Vigilância em Saúde. **Relatório Mundial de Saúde**: saúde mental: nova concepção, nova esperança. Lisboa, Portugal: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42390/WHR_2001_por.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

WHO (World Health Organization). **Transtornos mentais**. 2022. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders. Acesso em: 11 fev. 2025.

ZANON, C. *et al*. Validation of the Satisfaction With Life Scale to Brazilians: evidences of measurement noninvariance across Brazil and US. **Social Indicators Research**, v. 119, n. 1, p. 443-453, 2013. Disponível em: https://doi.org/10.1007/s11205-013-0478-5. Acesso em: 1 ago. 2025.

Capítulo 7

Situações indutoras de acertos e desacertos na coordenação pedagógica: marcas afetivas

Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto
Laurinda Ramalho de Almeida

Introdução

Na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), é possível ao Coordenador Pedagógico (CP) transitar pelas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, com o propósito de proporcionar condições para que as propostas curriculares se desdobrem na escola, considerando as especificidades de cada etapa de ensino.

Trabalhar nos diferentes níveis/segmentos da educação – Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Ensino Médio – exige diferentes formas de atuação que precisam estar em consonância com as características dos professores e das fases de desenvolvimento dos alunos.

Cabe ao CP articular o currículo e as práticas educativas das unidades educacionais, desenvolvendo suas funções, fundamentadas na gestão democrática, participativa e inclusiva, e compartilhando

responsabilidades com o coletivo, por meio de ações e decisões referentes ao funcionamento, à organização e à estrutura da escola.

Nesse sentido, faz parte da função do CP promover a participação dos profissionais nas decisões e ações pedagógicas, bem como a participação dos professores nos espaços de formação continuada em serviço. De forma coletiva e colaborativa, o CP orienta a ação pedagógica por meio de sua atuação em contato direto com os professores, dando materialidade ao currículo.

O papel do CP, no contexto escolar, destaca-se em três dimensões: como articulador, oferecendo condições para o trabalho coletivo; como formador, oferecendo condições para o aprofundamento de conhecimentos de áreas específicas; e como transformador, viabilizando a reflexão e a criticidade de práticas do professor (Almeida; Placco, 2009).

A literatura e nosso convívio com profissionais da educação evidenciam que o exercício do papel de CP nessas três dimensões não é fácil, pois o coordenador não adquire uma formação específica direcionada à sua atuação em curso de graduação e, ao assumir o cargo/função, nem sempre possui experiência anterior. Soma-se a isso o fato de, no cotidiano escolar, serem-lhe atribuídas funções que não fazem parte de seu posto de trabalho, o que pode desestabilizá-lo e desmotivá-lo por ter que alterar as ações que deveria ou gostaria de realizar. Essas circunstâncias influenciam a maneira como o CP relaciona-se com os professores e o modo como enfrenta as situações que lhe são apresentadas.

Considerando essa realidade complexa de atuação, a pesquisa de doutorado da qual este texto resulta analisou como coordenadores pedagógicos compreendiam o papel das relações interpessoais em sua constituição e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional. Os resultados da pesquisa ressaltam a importância do papel que desempenham as relações interpessoais na realização das práticas da coordenação e apontam para os afetos que decorrem de situações vividas pelos CPs no ambiente de trabalho. Para o propósito deste capítulo, pretende-se apresentar marcas afetivas, sentimentos e situações indutoras que os provocam, a partir do relato de acertos e

desacertos nas práticas de uma coordenadora da Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo.

Psicogenética walloniana

O aporte teórico da pesquisa consistiu, prioritariamente, na psicogenética walloniana e na perspectiva de estudiosos dessa teoria.

A psicogenética walloniana é uma teoria essencialmente integradora para a compreensão do desenvolvimento humano. Henri Wallon voltou seus esforços para compreender a constituição e o desenvolvimento da pessoa, sua gênese e suas transformações. Procurou compreender como o organismo humano, a partir de funções mais primitivas, chega ao adulto de sua espécie com as características da cultura em que está imerso. O que explica esse movimento é a integração recíproca organismo-meio e a integração entre os conjuntos funcionais: afetividade, conhecimento, ato motor e pessoa (Wallon, 2007).

Quanto à integração organismo-meio, cumpre lembrar a afirmação de Wallon (1995, p. 14):

> Nunca pude dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob a forma de suas relações recíprocas.

Quanto aos conjuntos funcionais afetivo, cognitivo, ato motor e pessoa, são constructos utilizados pela teoria para explicar o psiquismo. Para efeito da discussão que será feita neste texto, importa, principalmente, apresentar o conjunto afetivo.

De acordo com Mahoney e Almeida (2007, p. 17), a afetividade "[...] refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis". As autoras esclarecem que a psicogenética aponta três momentos da evolução da afetividade:

emoção, sentimento e paixão. As emoções, embora sejam de natureza orgânica, têm uma dupla origem, no orgânico e no social. Elas são a exteriorização da afetividade por sua expressão corporal, motora, visível. Têm um poder contagioso, que é o recurso de ligação entre o orgânico e o social; estabelecem os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural.

Quanto ao sentimento, as autoras esclarecem que ele é a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas, como na emoção. A expressão dos sentimentos pode ocorrer pela mímica e pela linguagem. O adulto tende a ter maiores possibilidades de expressar seus sentimentos, pois seu desenvolvimento intelectual permite a reflexão antes de agir.

Já a paixão revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. A paixão pressupõe a capacidade de autocontrole, ao silenciar as emoções e os sentimentos para atingir um objetivo.

Para a psicogenética walloniana, a emoção, o sentimento e a paixão são sinalizadores de como o ser humano é afetado por circunstâncias, que promovem tonalidades agradáveis ou desagradáveis, que o afastam ou o aproximam das pessoas e do conhecimento.

Dois outros conceitos são importantes para esclarecer a relação entre afetividade e cognição: alternância e preponderância, ou seja, durante o processo de desenvolvimento, dependendo das circunstâncias, por vezes, a afetividade prepondera, enquanto, em outras, a cognição é preponderante. Quando a afetividade está em relevo, o indivíduo volta-se para si mesmo. Quando a preponderância é do cognitivo, a direção é para o exterior. A teoria postula que afetividade e cognição vão se alternando no transcurso do desenvolvimento, mas estão sempre imbricadas.

Método

A abordagem metodológica seguiu os caminhos da pesquisa autobiográfica em seu modo narrativo.

No final dos anos 1990, o enfoque narrativo ganhou relevância. Houve um aumento do interesse na realização de investigações que tivessem como foco a reconstrução de trajetórias de professores, supondo a construção de um novo campo de estudos (Hernández, 2011).

A pesquisa narrativa, alinhada aos estudos qualitativos, no âmbito das ciências sociais, assumiu a subjetividade dos dados qualitativos, no sentido de compreender sujeitos e contextos sociais (Souza; Meireles, 2018). Passou-se a dar maior abertura à realização de pesquisas relacionadas às atividades, às experiências e aos comportamentos humanos, priorizando a compreensão das informações com foco na interpretação. Delory-Momberger (2006, p. 364), ao referir-se à pesquisa narrativa e ao sujeito de pesquisa, afiança que o sujeito se institui no discurso: "A questão do sujeito está ligada à linguagem de modo constitutivo, na medida em que a linguagem é o espaço que se fabrica, ao mesmo tempo e indissociavelmente, uma 'história'". A autora menciona que a primeira forma de instituição do sujeito é o eu atualizado do discurso: "[...] é o eu que me inscreve ao mesmo tempo como sujeito narrador e como sujeito ator da história, que eu conto sobre mim mesmo" (Delory-Momberger, 2006, p. 364).

Souza e Meireles (2018, p. 22) afirmam que

> [...] a produção da narrativa torna-se um ato, uma disposição ontológica. Isso porque os sentidos produzidos pelos sujeitos sobre si e sobre seus mundos sociais revelam modos de apreensão e interpretação do vivido.

Entende-se que o ato narrativo abre espaço para que o sujeito pense sobre o ser que ele é, reflita sobre si e sobre o mundo com o qual estabelece relações. Ao narrar uma experiência, o sujeito pode passar por um processo de transformação que envolve aprendizagens em diferentes domínios da existência. O ato de narrar a experiência permite que o sujeito narrador exponha detalhes, aprendizagens e saberes advindos da experiência. O saber da experiência é "[...] um saber singular, subjetivo, pessoal, finito, e particular ao indivíduo ou

ao coletivo em seus acontecimentos [...]" (Souza; Meireles, 2018, p. 23). Os autores esclarecem, ainda, que um acontecimento pode se transformar em experiência, desde que lhe seja atribuído um sentido.

Cada sujeito possui representações concretas e simbólicas, e, por isso, vai considerar significativo aquilo que estiver relacionado às suas dimensões existenciais, ou seja, o que é significativo para um sujeito não necessariamente será para o outro. À vista disso, as narrativas são constituídas a partir da singularidade e das subjetividades de cada um.

No ato da narrativa, o sujeito concebe uma hipótese de si mesmo, que procede das várias possibilidades que o constituem. Essa hipótese do sujeito permite instituir uma figura provisória de si, a qual, por meio "[...] da sucessão e da diversidade das experiências [...], testa e experimenta a validade de sua construção identitária e a reconfigura sob medida" (Delory-Momberger, 2006, p. 364).

Acredita-se, pois, que o ato da narrativa pode propiciar ao sujeito narrador um movimento reflexivo e que, por meio desse movimento, é possível reconfigurar acontecimentos e atribuir novos significados ao vivido.

Com essa abordagem de pesquisa e o objetivo geral em mente – a saber: analisar como a coordenadora pedagógica compreendia o papel das relações interpessoais na sua constituição e como essas relações reverberaram em sua atuação profissional –, escolheu-se a entrevista na modalidade reflexiva para a produção das informações (Szymanski, 2018). Nessa modalidade, formula-se uma questão desencadeadora que tem como foco os objetivos da investigação.

Para a realização da entrevista inicial, formulou-se a seguinte questão: "Como ocorreram as relações interpessoais, no início da sua atuação como coordenadora pedagógica, na unidade escolar para a qual você foi designada ou alocada por concurso? Como foi sua formação e sua trajetória?". Após realizar a transcrição da entrevista, iniciaram-se a análise e a discussão das informações produzidas, assumindo-se como referência os fundamentos da teoria de desenvolvimento de Wallon, que considera o homem como pessoa não fragmentada. Seus postulados teóricos apresentam a integração

como conceito fundamental de sua teoria. Dessa forma, considerou-se analisar as informações produzidas, atentando-se aos recuos, aos avanços e às contradições no desenvolvimento da coordenadora.

Sob essa perspectiva, seguiram-se as orientações de Almeida (2012) para a realização da análise, que se iniciou com várias leituras do texto completo da entrevista, proporcionando uma imersão em seu conteúdo. Percebeu-se o fio condutor da entrevista e, a partir disso, destacaram-se trechos distinguíveis de significados em função do objetivo da pesquisa. Nesse movimento de ler, reler e apreender os significados da narrativa, emergiram as emoções e os sentimentos vivenciados na trajetória profissional da coordenadora, permitindo a apreensão tanto dos sentimentos como das situações indutoras.

Dessa forma, foi possível identificar sentimentos de tonalidades agradáveis e desagradáveis relacionados a acertos (vivências que resultaram em bom êxito nas práticas da coordenação) e desacertos (vivências que não resultaram em bom êxito nas práticas da coordenação).

Resultados e discussão

Os resultados aqui apresentados foram encontrados na narrativa de Raquel, nome fictício de uma das CPs participantes da investigação.

A narrativa de Raquel revela marcas afetivas provenientes de situações vividas no ingresso e na atuação profissional. Além disso, exibe sentimentos de tonalidades agradáveis/desagradáveis e situações indutoras relacionadas a acertos e desacertos nas práticas da coordenação.

Sentimentos e situações indutoras: acertos na coordenação

As marcas afetivas de tonalidades agradáveis identificadas referem-se a sentimentos de satisfação, autorrealização, alegria,

segurança e ânimo/energia. O quadro 1 explicita tais sentimentos e situações indutoras referentes aos acertos na coordenação.

Quadro 1 – Tonalidades agradáveis

Sentimentos	Situações indutoras: acertos na coordenação
Satisfação	• Conseguir estabelecer uma relação respeitosa com os profissionais da escola; • Conseguir valorizar pontos positivos dos professores de seu grupo; • Fazer abordagem com professores, tendo como ponto de partida a escuta; • Conseguir orientar os professores; • Construir conhecimento junto com os professores; • Resolver conflitos com professores.
Autorrealização	• Realizar um bom trabalho com um grupo de professores em que as relações eram boas; • Encontrar um ambiente com boas relações interpessoais para a realização do trabalho na escola.
Alegria	• Ter conhecido coordenadores que em sua atuação docente a inspiraram; • Realizar trabalho em parceria com diretores.
Segurança	• Ter um domínio maior para atuar no Ensino Fundamental como CP; • Ter diretores parceiros.
Ânimo/Energia	• Ingressar no curso de mestrado; • Encontrar professores que possibilitaram um novo entendimento de sua atuação; • Construir novas aprendizagens para atuar como CP; • Aprender a relacionar-se com os professores a partir das aprendizagens construídas no mestrado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No início do seu trabalho como CP, Raquel relata que se apoiou nas experiências com coordenadores que teve quando era professora:

> O que me ajudou... sempre pensar em tratar o outro com respeito. Eu pensava nas experiências que eu tive, como professora, com alguns coordenadores, [...] eu tive coordenador no Ensino Fundamental. Eu pensava o que eu gostava e o que não gostava dessas experiências anteriores, e aí... eu procurava agir da mesma forma.
>
> Eu tive coordenadores legais, maravilhosos, então eu procurava me inspirar na forma deles, na forma como eles me tratavam como professora, para tratar também daquela forma. Chegava e falava "bom dia", ao invés de chegar e dizer: "fulano, você fez ...?". "Bom dia, como você está? Tudo bem? O que você está fazendo? O que você propôs na aula?" Escutava e depois ia observando, isso eu faço até hoje (Raquel).

Ao rememorar a forma como era tratada, Raquel expressa o sentimento de alegria. A admiração pela atuação dos coordenadores que teve a fez observar habilidades de relacionamentos interpessoais e, posteriormente, tentar desenvolver essas habilidades. Wallon (1975, p. 16) afirma: "Observar é evidentemente registrar o que se pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas [...]". A observação que Raquel realizou dos coordenadores com quem atuou como professora permitiu que ela registrasse o modo de tratamento que praticavam com os professores, o que serviu de parâmetro para decidir a forma de relacionar-se com os professores de sua equipe. Almeida (2016b) esclarece que ordenar o real em fórmulas é *ler* o que está sendo visto, perceber características do que está sendo visto.

A narrativa de Raquel revela que o sentimento de satisfação aparece em momentos em que conseguia estabelecer uma relação respeitosa com professores e equipe gestora. A CP entende que a escuta promove diálogo com professores, traz bons resultados no trabalho da coordenação e no trabalho realizado na escola como um todo.

Para Raquel, ouvir os professores de sua equipe permite a troca de conhecimentos, valoriza situações apresentadas no cotidiano da sala de aula e viabiliza o diálogo, tão importante para a realização de suas práticas como coordenadora. Ao mencionar a abordagem que faz ao professor, relata:

> Escutar e depois ir observando. Faço isso, quando eu vou observar uma aula. É lógico que tem pontos a serem melhorados. Mesmo na melhor aula, sempre vai ter um ponto a ser melhorado, mas eu sempre aponto primeiro todos os aspectos positivos do que o professor está fazendo. Eu valorizo o que ele está fazendo, depois eu escolho um aspecto para intervir (Raquel).

Esse trecho da narrativa indica que Raquel considera importante a escuta e a observação para o bom relacionamento com os professores. Para ela, a escuta abre possibilidades de aproximação e de realização da observação das práticas dos professores; antes de fazer uma sugestão ou crítica, permite conhecer os vários aspectos da atuação docente. Almeida (2016b) afirma que a observação apura o olhar não somente com relação ao outro, mas com relação a si próprio. Raquel observa a atuação dos professores para delinear sua intervenção como CP.

O sentimento de autorrealização foi identificado no relato de Raquel quando ela relata que, num ambiente escolar colaborativo, com boas relações interpessoais com os professores, consegue exercer o trabalho da coordenação:

> [...] comecei a atuar no Fundamental e havia um relacionamento muito bom entre todos.
>
> Fui coordenar o Ensino Fundamental, anos finais. Eu peguei um grupo de professores muito colaborativo, muito a fim de trabalhar [...], mas eles precisavam de um coordenador. Eu queria ser coordenadora, então, foi ótimo. Conseguimos fazer muita coisa boa na escola naquele ano, com os alunos. Muitos projetos, muitas atividades bacanas. Fiquei por dois anos lá. Eu aprendi muito, muito, muito. Também fui bem recebida pelo

> grupo de professores, eu conseguia me aproximar deles [...] (Raquel).

Raquel entende que o ambiente colaborativo propiciou empatia em sua relação com o grupo de professores, o que possibilitou a realização de práticas exitosas na escola. Ao lembrar do fato, ela reflete e constata que construiu aprendizagens naquele ambiente. O acolhimento da equipe permitiu uma aproximação na relação CP-professor, o que contribuiu para a realização das práticas. Mahoney e Almeida (2005) citam que o acolhimento é importante em qualquer idade e ressaltam a importância de o indivíduo ser acolhido nos grupos dos quais participa. Raquel sentiu-se motivada ao ser acolhida no grupo de professores, o que provocou a realização de diversas atividades na escola e fez com que ela se sentisse realizada como CP.

Na relação com diretores, o sentimento de alegria aparece em situações em que as relações são construídas com base na parceria. Quando Raquel percebia o apoio do diretor, de professores e alunos para exercer o seu trabalho, sentia-se mais motivada. Menciona essas relações em uma escola de Ensino Fundamental na qual atuou:

> [...] nessa escola, tinha uma diretora que era muito parceira, foi uma das melhores diretoras que eu tive. Ela era muito parceira, então, se eu falasse assim para ela "fulana, eu preciso de um caminhão de sulfite amanhã porque eu quero fazer isso, isso e isso, com tal objetivo", ela falava "não precisa nem explicar". Ela ia atrás do caminhão de sulfite, se ela não conseguisse o caminhão de sulfite, ela falava "está aqui meio e amanhã trago a outra metade". Enfim, tudo o que eu precisasse, eu podia contar com ela. Era uma pessoa muito presente, muito parceira na escola. Eu fiquei um ano e meio nessa escola, [...] lá o trabalho foi muito bom, porque a equipe de professores via essa união e isso gerava bons frutos.
>
> [...] Ter boas relações com professores e alunos contribuiu positivamente com a realização das atividades, dos projetos da escola (Raquel).

Esse relato coloca em destaque o que a parceria com a diretora acrescentou no desempenho do seu trabalho na coordenação. Raquel sentia-se amparada e respaldada pelas atitudes da diretora, que se preocupava em ofertar o que era necessário para o cumprimento de atividades referentes à sua função. Almeida (2014) assevera que os Outros têm um papel essencial no processo de desenvolvimento. Nesse caso, apreende-se que Raquel pode contar com a atuação da diretora, um Outro que complementou suas ações de CP, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Ao perceber a necessidade de aprimorar sua formação profissional, Raquel realizou cursos de especialização, formações e ingressou no Mestrado Profissional em Educação em uma universidade do setor privado de ensino de São Paulo. Nesse movimento, foi possível identificar os sentimentos de ânimo/energia, quando descreve, em sua narrativa, as aprendizagens construídas no decorrer do curso. Ela declara que o mestrado foi um divisor de águas em sua vida pessoal e profissional:

> O mestrado, pelo menos para mim, foi um divisor de águas, tanto profissionalmente como pessoalmente falando. Você muda enquanto pessoa, visão de mundo, você não assiste televisão como você assistia antes, você tem um senso crítico muito maior. E profissionalmente, então, nem se fala, porque eu entendi várias das coisas que eu fazia e porque tinha dado certo, porque eu comecei a olhar para a teoria, então comecei a teorizar a minha prática, e não só refletir e entender as coisas que tinham dado certo, mas também aprimorar outras que não tinham dado tão certo, o que eu não sabia. Eu entendi muito a função do coordenador, o que é ser coordenador, a importância do coordenador na escola, a importância do trabalho que ele precisa fazer. Aprendi intervenções pedagógicas, aprendi várias coisas que me deram subsídios para atuar como coordenadora, atuar de forma mais qualificada como coordenadora. Então... eu acho que o curso de mestrado foi um divisor de águas (Raquel).

Cursar o mestrado possibilitou o exercício de reflexão sobre sua prática profissional, o que contribuiu para que Raquel construísse novas aprendizagens que apoiaram sua atuação. Ela passou a compreender melhor sua prática profissional, o que lhe deu um novo ânimo pessoal e profissional. Raquel mostra-se animada ao citar professoras (para as quais serão atribuídos nomes fictícios) que foram referência para suas aprendizagens no curso de mestrado e que se tornaram sua inspiração para atuar na coordenação:

> A professora Letícia trabalhando com registro, então, assim, eu aprendi como trabalhar a formação por meio do registro. A questão das estratégias formativas, a tematização da prática, várias outras, como a dupla contextualização. Então você vai aprendendo coisas que vão te ajudando. As narrativas e o trabalho com as narrativas, as histórias de vida. Hoje eu entendo. Eu olho para trás e entendo a minha história, e essa história se torna objeto de reflexão da prática. Eu acho que o ganho que isso me trouxe profissionalmente é indescritível. [...] O que eu aprendi no mestrado foi o que me deu essa segurança, me ensinou muita coisa, nas aulas da Letícia, sabe? A postura dela, a postura da Marta, elas têm uma postura que você olha e fala: é isso que eu quero ser. É desse jeito que eu quero ser, sabe? (Raquel).

A narrativa de Raquel aponta que as aprendizagens adquiridas no curso de mestrado foram construídas não só por meio da literatura sobre formação de professores, mas na relação com seus professores e colegas. Com base na teoria walloniana, é possível identificar dois tipos de Outro com os quais ela interagiu: o Outro das relações interpessoais (os professores e colegas); o Outro referido como conceito geral (os outros da literatura que lhe foi oferecida). Wallon (1975) postula que a presença do outro permeia todo o processo de desenvolvimento, que vai do recém-nascido até o idoso. Segundo Almeida (2016a, p. 28):

> O outro não é somente necessário para garantir a sobrevivência do bebê humano, em sua fragilidade, mas para toda sua sobrevivência sociocultural, para agir de acordo com os padrões do grupo ao qual pertence ou pertencerá. É a resposta do outro às suas necessidades que vai imprimir nele os modelos culturais. Todas as análises Wallonianas evidenciam a relação recíproca entre os fatores orgânicos (características da espécie e predisposições geneticamente determinadas) e os fatores sociais, mostrando que a direção tomada pelo desenvolvimento depende do meio e dos grupos em que indivíduo está integrado.

Assim, é possível dizer que o destaque atribuído por Raquel ao que lhe ocorreu no curso de mestrado se dá pela percepção do avanço que teve em seu desenvolvimento pessoal e profissional, construído a partir das respostas que recebeu no meio e nos grupos com os quais interagiu, o que correspondeu às suas necessidades formativas. Wallon (1986, p. 168) explica: "O meio é um complemento indispensável ao ser vivo. Ele deverá corresponder às suas necessidades e às suas aptidões sensório-motoras e depois psicomotoras". Raquel relata que, após essa vivência, passou a ter outro olhar sobre as relações, e isso modificou seu entendimento sobre a forma de abordar os professores e de realizar suas práticas de CP.

Sentimentos e situações indutoras: desacertos na coordenação

As marcas afetivas de tonalidades desagradáveis indicam sentimentos de insegurança, tristeza, frustração, preocupação/angústia. O quadro 2 exibe tais sentimentos e situações indutoras referentes aos desacertos na coordenação:

Quadro 2 – Tonalidades desagradáveis

Sentimentos	Situações indutoras: desacertos na coordenação
Insegurança	• Não conseguir realizar um trabalho nas relações interpessoais com a equipe de professores devido à falta de apoio da direção; • Perceber suas fragilidades formativas.
Tristeza	• Vivenciar relações difíceis com diretores; • Perceber relações conflituosas; • Vivenciar formas de tratamento interpessoal inadequadas para o trabalho, pouco acolhedoras.
Frustração	• Ter dificuldade para realizar a formação de professores; • Perceber clima organizacional difícil para realização do trabalho.
Preocupação/ Angústia	• Perceber falta de formação específica para atuar como CP, no início da profissão; • Não conseguir estabelecer uma relação próxima com os professores por falta de conhecimento; • Entender que lhe são atribuídas muitas funções, inclusive que não pertencem à atuação de CP.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os sentimentos de tonalidades desagradáveis aparecem em situações nas quais Raquel percebe o clima pouco acolhedor da escola, as relações interpessoais são difíceis, há resistência e conflitos nas relações.

Um dos fatos narrados pela CP refere-se ao ingresso em uma escola de Educação Infantil em que as relações eram difíceis e ela percebia a ausência da diretora:

> Em 2008, eu fui para a EMEI para experimentar, mas eu não gostei, justamente pelas relações interpessoais daquela escola, foi algo que não me agradou, foi algo que eu senti... Era uma escola que tinha passado por

> várias diretoras, nenhuma diretora ficava ali. [...]. Eu senti um clima muito pesado na escola, era um clima desorganizado [...], então eu escutava funcionário falar mal de professor, professor falar mal de funcionário, professor falar mal da secretaria, todo o lugar que você entrava tinha alguém reclamando, e alguém falando mal de alguém. Era um clima pesado. [...] Não era um ambiente cooperativo, era um ambiente que eu tinha que falar com as pessoas com muito tato, com muito cuidado para não magoar, para não ferir. A pessoa ia falar, e não falava para mim, mas falava do outro, era difícil conseguir fazer alguma coisa ali (Raquel).

Ao narrar o fato, Raquel expõe um ambiente escolar em que as relações produziam um clima organizacional ruim, que não lhe agradava, que dificultava o trabalho da coordenação. Isso lhe provocava um sentimento de insegurança no modo de abordar as pessoas. Ela não sabia como agir diante da situação, na ocasião, não tinha estratégias relacionais para lidar com as relações estabelecidas na escola. Almeida (2017, p. 47) alerta: "Uma fala inadequada ou um dito inoportuno pode levar a não aceitação da ideia apresentada, ou até uma ruptura de relacionamento". Cabe ressaltar, aqui, a importância de refinar as relações e desenvolver habilidades de relacionamentos interpessoais no ambiente escolar, na relação CP-Professor, pois acredita-se que um clima com relações genuínas pode provocar sentimentos de segurança. Isso pode favorecer o trabalho da coordenação junto aos professores.

A narrativa de Raquel aponta situações de retaliação na relação com diretores, quando, ao longo de sua atuação, sofreu punições ao se posicionar de forma contrária a algumas determinações. Foram identificados sentimentos de tristeza e angústia, provocados por formas de tratamento inadequadas e pouco acolhedoras. Verificou-se que as relações de poder, no grupo gestor, deixaram-lhe marcas que resultaram em adoecimento:

> Tive diretores na minha trajetória que, por eu falar que eu não ia fazer algo [contrariar a vontade dos

> diretores], explicar o porquê eu não ia fazer aquela coisa [determinada pela direção], não aceitavam, porque eu estava desafiando uma autoridade, na cabeça deles [eles pensam isso], então eu não abonava mais o resto do ano. A escola inteira abonava, eu não. Teve diretor que não comprava material pedagógico para me punir, para atrapalhar o meu trabalho, porque eu não queria fazer o que ele queria que eu fizesse. Então eu fui tendo desgastes (Raquel).

Ao narrar as situações que enfrentou com diretores, Raquel percebe que os desgastes foram aparecendo em sua vida pela maneira com a qual era tratada, sofrendo punições por parte de alguns diretores durante sua trajetória de coordenadora. Placco e Souza (2012, p. 10-11) afirmam que "[...] geralmente a direção é vista como o 'poder' em exercício, como uma função repressora e punitiva, representação construída ao longo da história e que persiste".

Esse trecho da narrativa de Raquel expõe novamente a necessidade de refinamento nos relacionamentos interpessoais. Sobre isso, Almeida (2001) reafirma a necessidade do desenvolvimento de habilidades, sentimentos e atitudes que sustentem a atuação relacional: o olhar atento, habilidade que permite prestar atenção no outro, em seus saberes, em suas dificuldades; o ouvir ativo ou escuta ativa, que permite captar o que está por trás da fala, perceber o que o corpo está falando e detectar sentimentos presentes; o falar autêntico, pois é preciso ter uma fala carregada de reconhecimento (daquilo que se passa consigo, com o outro, com situações, com problemas etc) e de conhecimento, que consiste em oferecer caminhos e estratégias para a atuação.

Raquel expressa sentimentos de angústia e frustração ao mencionar as muitas atribuições que lhe são conferidas como CP:

> Eu preciso trabalhar com a articulação em torno do PPP [Projeto Político-Pedagógico], eu preciso olhar para essa formação e oferecer essa formação próxima das necessidades deles. Para isso, eu preciso assistir aula, eu preciso estar com o professor. Aqui na

> coordenação, você, muitas vezes, é obrigado a assumir muitas demandas que não são suas. É muita coisa que vem para cá [sala do CP] o que não é teu, e que toma o tempo de você estudar, preparar bem a formação, te toma tempo de você estar lá assistindo uma aula e fazendo uma devolutiva para o professor, te toma um tempo de pensar no registro bem-feito [...] (Raquel).

Percebe-se, nesse relato, que Raquel discerne quais são, de fato, as atribuições que são próprias da coordenação. Ela reflete sobre as várias situações e, dentre essas, duas se sobressaem: uma é a questão do tempo, pois ela reflete se o tempo que está sendo utilizado para as atividades correspondem às práticas de CP; a outra é a questão da qualidade, pois ela expressa o desejo de realizar as atividades de forma eficiente. Acredita-se que, para Raquel, lidar com essas questões é um desafio que lhe provoca angústias. Vieira (2012) prevê que, diante de desafios no cotidiano, coordenadores se defrontem com situações e desafios, o que pode gerar sentimentos negativos, mas cabe ao CP lidar com esses sentimentos.

Raquel também expressa sentimentos de angústia, insegurança e frustração no fazer da coordenação, ao perceber fragilidades formativas em sua atuação junto ao grupo de professores. Decide buscar formação:

> [...] Isso é um dificultador, pois como você vai orientar o outro, se você não tem tanta segurança no que está fazendo? Você meio que se acanha, você meio que se distancia, e não gera proximidade, porque, quando você tem o conhecimento, você sabe orientar o outro, você sabe ajudar o outro, e o outro tem mais confiança em você. Isso aproxima [...] eu senti essa fragilidade na minha formação. Lógico que tentava ler, tentava planejar as pautas, só que sentia a fragilidade, eu tinha dificuldade em fazer isso [...].
>
> Eu me colocava muito nessa situação, [...] eu não conseguia. Eu escutava, eu lia a teoria, mas não conseguia aplicar. Então, isso deve estar acontecendo com o

> meu professor também. Como posso ajudá-lo? Nesse ínterim, eu fui fazer uma pós num instituto, [...] eu fui correr atrás da lacuna formativa que eu tinha, eu sabia que eu precisava dominar isso, e fui fazer essa pós de dois anos. Eu fui entender o que era a psicogênese, eu fui entender... fui ter segurança (Raquel).

Ao narrar suas fragilidades formativas, Raquel entende que a falta de formação provocava distanciamento na relação com professores. A CP não conseguia aproximar-se para orientá-los, por pensar que percebiam suas fragilidades. Ao reconhecer sua falta de confiança em si mesma, começou a questionar-se sobre sua prática. Depreende-se que estava em busca do sentido de sua prática. Almeida (2016b) assegura que há momentos em que os professores se sentem capazes de contribuir para o desenvolvimento dos alunos, e para o seu próprio; há outros em que se sentem tolhidos e confusos. Nesse caso, é possível buscar uma teoria para validar ou aprimorar a prática profissional, o que cabe também ao CP e à equipe de professores que coordena.

Considerações finais

A narrativa de Raquel nos permite compreender as circunstâncias provocadoras de sentimentos que lhe deram ânimo para prosseguir no trabalho de coordenação, e que essas se referem, na maioria das vezes, às situações nas quais as relações foram construídas com base no diálogo e na parceria. Seu relato mostra que, ao vivenciar situações nas quais percebia o envolvimento dos professores e podia contar com o apoio dos diretores, conseguia exercer práticas da coordenação que a afetavam com tonalidades agradáveis. A parceria, o apoio e o trabalho coletivo conferiram mais tranquilidade para que Raquel exercesse seu trabalho.

No entanto, quando as relações envolviam situações conflituosas, turbulentas, estas contribuíam para que as práticas da coordenação fossem vivenciadas com sofrimento. No transcorrer de sua trajetória, as marcas afetivas de tonalidades agradáveis suplantaram as de

tonalidades desagradáveis a tal ponto que serviram de alavanca para superar os desafios que ela encontrou nos momentos de desacertos em sua atuação. O que fica evidenciado, mais uma vez, é que a vida em relação envolve acertos e desacertos.

A narrativa de Raquel evidencia que foi um marco decisivo na sua trajetória contar com parceiros qualificados no curso de mestrado que realizou, porque estes lhe deram maior segurança para atuação na gestão dos conteúdos pedagógicos e na gestão das relações interpessoais.

Os resultados da pesquisa mostram a necessidade de reflexão e de propostas de ações quanto ao refinamento nas relações de trabalho estabelecidas no ambiente escolar, uma vez que essas relações afetam, em todo o tempo, não só a atuação do coordenador pedagógico na realização de suas práticas, mas a de todos os que convivem com ele no ambiente escolar. Evidenciam também que a atuação do coordenador pedagógico depende, em grande parte, da validação de pares, professores e diretores, o que revela a importância da dimensão afetiva. As situações vividas por Raquel provocaram sentimentos que ora a motivavam para a realização do seu trabalho, ora a desmotivavam, mas não a paralisaram. A busca por aperfeiçoamento profissional foi a estratégia que ela empregou para superar as situações que a incomodavam e lhe causavam sofrimento.

Referências

ALMEIDA, L. R. A pesquisa sobre afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: explicitando por que, para que e como. *In*: ALMEIDA, L. R. **Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos**: relatos de pesquisa na perspectiva de Henri Wallon. São Paulo: Loyola, 2012. p. 11-28.

ALMEIDA, L. R. A questão do Eu e do Outro na psicogenética walloniana. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 31, n. 4, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2014000400013. Acesso em: 20 mar. 2025.

ALMEIDA, L. R. O coordenador pedagógico e as relações interpessoais no ambiente escolar: acertos e desacertos. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. p. 29-48.

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 67-79.

ALMEIDA, L. R. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. *In*: ALMEIDA, L, R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo da escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2016a. p. 25-40.

ALMEIDA, L. R. Ser professor: um diálogo com Henri Wallon. *In*: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. (org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2016b. p. 119-140.

ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. O papel do coordenador pedagógico. **Revista Educação**, São Paulo: Segmento, ano 12, fev. 2009.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

HERNÁNDEZ, F. Las histórias de vida en el marco del giro narrativo em la investigación en ciências sociales: los desafios de poner biografias em contexto. *In*: HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. M.; RIVAS, J. I. (org.). **Histórias de vida em educación**: biografias em contexto. Barcelona: Esbrina, 2011. p. 13-22. Disponível em: http://hdl.handle.net/2445/15323. Acesso em: 20 mar. 2024.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. A dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. *In*: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (org.). **Afetividade e aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 15-24.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, 1. sem. 2005. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n20/v20a02.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. O trabalho do coordenador pedagógico na visão de professores e diretores: contribuições à compreensão de sua identidade profissional. *In*: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico**: provocações e possibilidades de atuação. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-20.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. *In*: NAKAYAMA, B. C. M. S.; PASSOS, L. F. (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-37.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H. (org.); ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 5. Ed. Campinas: Autores Associados, 2018. v. 4, p. 9-64.

VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 83-92.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFER, J. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

Capítulo 8

Interação professor-aluno-conhecimento: o exercício da escuta

Harley Arlington Koyama Sato
Laurinda Ramalho de Almeida

Introdução e contextualização do tema

Em 2019, um professor de Física que há sete anos não lecionava no Ensino Médio era recém-contratado de uma escola privada na região central da cidade de São Paulo. Apesar da longa carreira, de cerca de 25 anos, esse professor, que também é o pesquisador desta investigação e um dos coautores deste texto, estava no início dos seus estudos formais de Psicologia da Educação.

Na sua percepção, as relações naquela escola eram verticalizadas, sendo que os professores tinham pouca influência nas decisões para além da sala de aula, e as escolhas eram frequentemente feitas a partir de uma visão neoliberal de educação – por exemplo, no sistema de avaliação, em que 50% da nota era composta por meio de avaliações externas, em uma política típica de *accountability*[33].

33 Segundo Schneider e Nardir (2015, p. 62): "Experiências em vários países revelam a predominância de políticas e práticas administrativas de *accountability* movidas por razões instrumentais, cujo maior interesse é a construção de novas formas de controle capazes de assegurar os objetivos do projeto hegemônico".

Naquele ano, o professor lecionou na referida escola em duas turmas da primeira série do Ensino Médio, denominadas A e B, ministrando quatro aulas semanais de 45 minutos cada uma. As aulas sempre ocorriam no modelo *dobradinha*, de modo que o professor lecionava duas aulas na sequência em dois dias diferentes da semana.

Apesar das tentativas, o professor tinha dificuldades em estabelecer diálogo com os alunos, o que ocorreu desde o primeiro encontro entre ele e suas turmas. Segundo sua própria fala:

> Lembro-me bem do primeiro dia de aula, no qual fiz uma grande roda com os 30 alunos de cada sala e pedi para que me falassem algo de que gostam e algo de que não gostavam que ocorresse em sala de aula. A maioria pediu para não falar ou davam respostas com as quais não se comprometiam.

Com o passar das semanas, as dificuldades em estabelecer diálogo continuaram e novos problemas surgiram, como a frequente indisciplina. Tal situação trazia ao professor angústia e frustração, pois ele considerava que não estava conseguindo exercer sua profissão de forma satisfatória, dado que sequer conseguia silêncio para expor suas ideias. Além dos problemas de indisciplina, o professor também considerava que havia pouca participação dos alunos nas atividades de sala de aula.

Por sugestão de sua orientadora no mestrado, a coautora deste texto, ele propôs uma pesquisa qualitativa que teve como tema: "[...] criar contextos que estreitassem a relação entre professor e alunos, estimulando a participação e o engajamento dos alunos nas atividades de sala de aula" (Sato, 2020, p. 26).

Para a produção de informações, foi escolhido um instrumento de escuta denominado Questionário de Incidentes Críticos (QIC), proposto por Stephen D. Brookfield no Capítulo 4 de sua obra intitulada *Becoming a critically reflective teacher*. A partir dessa escolha, Sato (2020, p. 26) definiu o objetivo principal da pesquisa: "Investigar a utilização do questionário de incidentes críticos (QIC) como instrumento para a escuta dos alunos, incentivando o estreitamento

das relações e aumento na sua participação e engajamento nas aulas". A produção de informações permitiu agrupá-las em eixos e categorias; neste texto, serão considerados dois eixos: relações interpessoais e processos de aprendizagem.

Referencial teórico

Foram escolhidos como principais referenciais para discutir os achados a psicogenética walloniana e a escola democrática de Vítor Henrique Paro. Apresentamos, a seguir, uma breve síntese das partes dos dois referenciais teóricos que foram fundamentais para ir em busca dos objetivos da pesquisa.

Psicogenética walloniana

Henri Wallon (1879-1964) foi um pesquisador que propôs uma teoria de desenvolvimento, e não de ensino. No entanto, sua teoria permite que se extraia dela fundamentação para o processo de ensino-aprendizagem.

Fundamentado no pensamento dialético, o autor toma como referência a interação organismo-meio e a constituição da pessoa como domínio resultante da integração de suas funções afetivas, cognitivas e motoras.

Dois conceitos da psicogenética walloniana são importantes como fundamento para a pesquisa aqui apresentada: meio e integração funcional.

> O meio nada mais é que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais [...]. A maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer essas necessidades mais fundamentais, depende do meio e, também, de certos refinamentos de costumes que podem fazer coexistir, nos mesmos locais, pessoas de meios diferentes (Wallon, 1986, p. 170).

A escola é uma dessas circunstâncias, como meio funcional, pois a sociedade lhe outorga a função de promover aprendizagens para inserir a criança e o jovem na cultura de seu tempo (Almeida, 2021).

Almeida lembra, ainda, que o meio humano tem duplo *status*: é, ao mesmo tempo, meio ambiente e meio de ação, o que dá à escola a necessidade de se rever sempre, para não ser apenas meio ambiente, mas funcionar como meio de ação, promovendo situações que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento.

Quanto à integração funcional, a psicogenética walloniana apresenta a concepção do psiquismo como uma unidade que resulta da integração dos grandes conjuntos funcionais: afetividade, ato motor, conhecimento e pessoa (Wallon, 2007). Wallon também alerta para o fato de que, embora os apresente separadamente para efeito de descrição, esses conjuntos estão imbricados, e que, no exercício de qualquer atividade, as funções de cada um dos conjuntos estão entrelaçadas, embora possa haver o predomínio de um dos conjuntos, dependendo da situação na qual ocorra a atividade.

Mahoney (2012, p. 15) explica a questão da integração:

> O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles; qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas elas têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa, que, ao mesmo tempo em que garante essa integração, é resultado dela.

Portanto, o processo de aprendizagem não está apenas sob a ação da dimensão cognitiva (ou do conhecimento), mas também das

outras dimensões. O conjunto afetividade merece destaque, devido ao objetivo proposto para a pesquisa.

> Afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. Ser afetado é reagir com atividades internas/externas que a situação desperta; a teoria aponta três momentos marcantes, sucessivos na evolução da afetividade: emoção, sentimento, paixão; os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes [...] (Mahoney; Almeida, 2005, p. 20).

> Importa ainda destacar que as emoções, por serem expressões corpóreas, visíveis, são consideradas exteriorizações da afetividade e há um antagonismo entre emoção e afetividade intelectual; quando há predomínio da emoção, as ideias, imagens, representações ficam esmaecidas e, quando há predomínio cognitivo, ficam mais claras, daí a afirmação de Wallon de que a emoção obnubila a razão (Almeida, 2021, p. 55).

Democracia e escola democrática

Para falar de escola democrática, iniciemos com uma discussão mais abrangente, que se refere ao conceito de democracia. Segundo a *Constituição* brasileira (Brasil, 2023, p. 1):

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e

> internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...].

É importante destacar que o trecho citado da *Constituição* fala sobre assegurar os direitos sociais e individuais. Não se trata de dar atenção somente ao bem-estar da maioria das pessoas, mas ao de cada indivíduo. Caso tomemos como princípio essa ideia de democracia, não é a maioria que simplesmente deve ditar o que será feito em seu benefício, subjugando e oprimindo as minorias. Muito diferente disso, o Estado democrático de direito apregoado pela *Constituição* refere-se a direitos para todos, sem qualquer tipo de discriminação.

Paro (2007) afirma que esse conceito de democracia pode ser dividido em duas dimensões: (1) dimensão individual, no qual o foco é o desenvolvimento que possibilita que cada aluno possa buscar seu bem-estar, e a (2) dimensão social, na qual a preocupação é a formação de cada um dos indivíduos visando à sua contribuição para a sociedade e o bem-estar de todos que a compõem. O autor ainda afirma que a *educação para a democracia* (que é a que ocorre na escola) deve se preocupar com as aprendizagens dos alunos fundamentalmente na dimensão social.

Paro (2007) afirma que a escola deve se preocupar com que seus alunos aprendam a ser tolerantes com quem é diferente deles, tenham atitudes de cooperação, pratiquem o bem comum acima do bem individual ou de grupos isolados. O autor explicita que o ensino democrático deve estimular aprendizagens em relação às ações, não apenas o conhecimento dos conceitos, logo, o fim não é apenas conhecê-los, mas também aplicá-los na sua realidade.

Para que se estabeleça um contexto democrático, Paro (2007) destaca a importância de que os indivíduos que compõem a sociedade participem da sua construção. Ele recebe apoio das palavras de Freire (2018, p. 35): "[...] a não participação efetiva dos cidadãos compromete a democracia, pois dá poder e coloca quem oprime em um lugar confortável e livre para seus mandos e desmandos".

Freire (2024) também traz a ideia de que os indivíduos devem participar, integrando-se ao contexto em que vivem e não apenas

adaptando-se a ele. Refere-se, assim, à "[...] integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento" (Freire, 2024, p. 58).

A ideia é que os indivíduos não apenas se adaptem a uma realidade imposta, mas que tenham protagonismo na construção dela devido à sua participação. Freire (2024) defende que os indivíduos devem se integrar na sociedade, não simplesmente adaptar-se; que devem viver com ela, não apenas nela. Paro (2007, p. 28) afirma que:

> [...] ao pensar nas grandes massas da população, é que diuturnamente o cidadão comum sinta que sua vida está integrada a um todo social para o qual ele contribui com suas ações, com suas opiniões e com sua participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e sua vontade manifesta sejam levados em conta. Mas, para que isso aconteça, é preciso, dentre outros requisitos, que ele seja formado para assim agir e interagir. Quanto àquilo que a escola pode oferecer, parece procedente exigir dela que suas práticas sejam orientadas para esse tipo de formação.

O autor finaliza sugerindo que, para que as pessoas participem ativamente da construção da sociedade, elas devem ser formadas para isso. Daí o papel fundamental da escola nesse processo.

Características da pesquisa realizada

O QIC é um instrumento de escuta. O conceito de escuta escolhido para a referida pesquisa é o apresentado por Rinaldi (2016), que afirma que a escuta ocorre por meio de diferentes sentidos, por diferentes linguagens; traz questionamentos e estimula a reflexão envolvendo o presente, o passado e o futuro; é feita de forma racional, mas também envolve as emoções; respeita o lugar do outro e é aberta a investigações descobertas sem preconceitos; estimula a troca, o diálogo e as aprendizagens de quem escuta e de quem é escutado. É, definitivamente, um ato ativo.

Para poder escutar dessa forma, devemos criar condições favoráveis para que a fala do aluno possa ocorrer. Daí a importância do QIC, que melhora tais condições. O QIC é um questionário com cinco perguntas a respeito do processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula. As perguntas são:

1. Qual momento das aulas desse mês fez você se sentir mais engajado com o que aconteceu? Explique sua escolha.
2. Qual momento das aulas desse mês fez você se sentir mais distanciado do que aconteceu? Explique sua escolha.
3. Qual atitude que alguém (professor ou aluno) teve nas aulas desse mês que você achou mais clara? Explique sua escolha.
4. Qual atitude que alguém (professor ou aluno) teve nas aulas desse mês que você achou mais confusa? Explique sua escolha.
5. Qual o momento das aulas desse mês que mais lhe surpreendeu? Explique sua escolha. (Sua resposta pode ser sobre suas próprias reações diante do que aconteceu ou alguma coisa que alguém fez, ou qualquer outra coisa que lhe ocorrer).

Na presente pesquisa há uma alteração em relação à proposta de Brookfield (1985): Sato (2020) pede, em todas as perguntas, que a escolha seja explicada, orientação que não estava presente nos questionamentos originais.

Brookfield (1985) orienta que o QIC seja respondido pelos alunos semanalmente, frequência considerada alta pelo professor/pesquisador, pois, além do perigo da desvalorização da atividade, havia também a questão do tempo limitado que possuía. Dessa forma, o professor/pesquisador optou pela frequência mensal.

O QIC foi respondido pelos alunos individualmente, de forma anônima. O anonimato, segundo Brookfield (1985), é fundamental para que os alunos se sintam à vontade para expressar seus posicionamentos e opiniões. De acordo com Brookfield (1985, p. 118, tradução nossa):

> Se o anonimato é garantido, os alunos podem ter vontade de externar suas preocupações por meio da escrita. Sem o anonimato, eles não se sentem confortáveis em dar voz a suas dúvidas, seus medos e suas críticas: eles conhecem os riscos envolvidos, e muitos aprenderam a ficar calados por medo de chatearem alguém que possui poder sobre eles.

Consideramos que o anonimato é importante principalmente em contextos escolares autoritários, nos quais regras e punições são frequentemente impostas ao aluno como forma de controle disciplinar.

Brookfield orienta que o aluno, ao responder ao QIC, fique com uma cópia, para que tenha um registro das suas respostas. Tais cópias, ao final do curso, vão constituir um portfólio a partir do qual os alunos poderão comparar a evolução de suas próprias respostas e reflexões. O pesquisador/professor optou por sugerir ao aluno utilizar um editor de textos. Depois, o aluno copiaria cada resposta e a enviaria por meio de algum formulário de respostas *online*.

Uma vez coletadas as falas dos alunos, há possíveis encaminhamentos. Brookfield (1985, p. 116, tradução nossa) relata que, quando aplicava o QIC, "[...] lia procurando por temas frequentes. Essa atividade não durava mais que 20 minutos". Nesse relato, o QIC foi utilizado como instrumento para escutar seus alunos. Por causa desse uso, pensando no pouco tempo disponível, Brookfield propõe o método mais rápido e menos formal de análise dos dados. Esse não foi o método utilizado na presente pesquisa de Sato (2020), que escolheu uma metodologia mais formal para analisar os dados produzidos a partir da fala dos alunos, que é denominada *análise de sentidos*, proposta por Szymanski, Almeida e Prandini (2018). Para a pesquisa, foram considerados participantes o professor, que também é o pesquisador desta investigação, e seus alunos da primeira série.

Após a análise dos dados, Brookfield (1985) orienta que seja dado retorno aos alunos na semana seguinte à aplicação do QIC. O autor afirma que a intenção do retorno é que todos os alunos saibam que sua fala tem importância, de modo a se sentirem escutados e respeitados. Esse retorno era realizado pelo autor oralmente ou

por meio de um texto escrito, do qual ele entregava uma cópia para cada aluno. Ele apresenta alguns procedimentos que realizava nesse retorno aos alunos para cada tipo de informação obtida no QIC. Em suas palavras:

> Caso os alunos façam comentários que me fizeram mudar a forma como ensino, reconheço isso e explico o porquê de a mudança parecer valer a pena. Também tento esclarecer quaisquer ações, ideias, requisitos ou exercícios que pareçam estar causando confusão. Críticas sobre minhas ações são apontadas e discutidas. Se questionamentos surgiram, falamos sobre como eles podem ser negociados para que todos se sintam ouvidos e respeitados. Frequentemente, os alunos escrevem comentários expressando sua aversão a algo que estou insistindo que eles façam. Quando isso acontece, sei que devo reservar um tempo para enfatizar novamente por que acredito que a atividade é importante e para explicar como ela contribui para as aprendizagens a longo prazo dos alunos. Mesmo que eu já tenha feito comentários sobre isso antes e até mesmo escrito no programa da disciplina, as respostas aos incidentes críticos me alertam para a necessidade de tornar minha justificativa explícita mais uma vez (Brookfield, 1985, p. 117, tradução nossa).

Brookfield (1985) levava em conta as falas dos alunos nas suas tomadas de decisão a respeito do prosseguimento das aulas, escutando e, portanto, valorizando-as. A intenção de tal ação é que o aluno, por viver e ser afetado por esse processo, perceba a importância da sua participação no processo de construção do próprio curso que está tendo e o quanto essa atitude é fundamental para buscar um contexto mais democrático.

No seu texto, o autor destaca que a ideia não é fazer tudo o que o aluno deseja, mas escutá-lo e levar em conta sua fala. É importante que o professor não deixe de ser professor e, sempre que possível, deixe isso claro aos alunos. Freire (2017, p. 162) diz:

> Assumir a autoridade de professor é assumir as responsabilidades da formação de cada educando e do grupo, pois grupo algum se forma sem a presença de um educador.
>
> E o que acontece quando um professor ou coordenador não assume a sua autoridade?
>
> Na maioria das vezes é porque temem ser autoritários, querem ser democráticos. Imaginam que numa relação democrática o grupo – de adultos ou crianças – pode tomar as suas decisões sozinho, sem sua coordenação.
>
> Na verdade, confundem autoritarismo com assumir a própria autoridade. Pois assumir a autoridade de professor ou de coordenador é estar presente para instrumentalizar – criança ou adulto – no sentido de que conquistem sua autonomia no trabalho e vivam a sua liberdade. Porque a ausência de uma autoridade é para o grupo uma forma sutil de repressão, pois este fica a mercê de lideranças autoritárias (entre os participantes do grupo), em que a manipulação de alguns domina e "castra" a iniciativa dos demais.
>
> Nenhum grupo se forma sem a presença assumida de um educador – professor ou orientador. Sem ela o grupo sempre cai na tirania autoritária. E o professor ou coordenador que não assume os encaminhamentos temendo ser autoritário cai no "democratismo" que é tão autoritário quanto o autoritarismo. Sofre de uma prática espontaneísta trazendo, entranhado dentro de si, a renúncia a educar.

Além do que foi orientado por Brookfield, Sato (2020) propôs apresentar aos alunos, no retorno, exemplos de *respostas que comunicam pouco ao professor* e de *boas respostas*. Além de apresentar tais respostas, ele também orientou que seja explicado aos alunos o porquê de as ter classificado das duas formas citadas. A intenção da ação é que os alunos possam aprender quais são as características de respostas que contribuem mais ou menos para sua reflexão e que,

consequentemente, possibilitam mais ou menos a eles desenvolverem consciência a respeito do seu processo de aprendizagem.

Respostas como "debate da prova" ou "discussões" foram consideradas pelo professor/pesquisador como respostas que comunicavam pouco a ele. Ao apresentá-las no retorno aos alunos, o professor pontuava isso e explicava por que ele classificava a resposta dessa forma. No caso do primeiro exemplo, ele explicou que a resposta deixa claro que o debate a respeito da prova foi um momento no qual o aluno se sentiu envolvido, pois estava como resposta da pergunta 1, mas que ela poderia ter trazido o motivo de isso ter ocorrido. Mesmo que o aluno não soubesse dizer, é interessante que ele crie suas hipóteses sobre a razão de isso ter ocorrido. Essa fala é importante para estimular o aluno a pensar a respeito disso nas próximas vezes que for responder ao QIC. No segundo exemplo, que era uma resposta à pergunta 2, o professor explicou aos alunos que ele não sabia de qual discussão se tratava e que era importante saber isso, além de saber o motivo de o aluno se sentir distanciado.

Por outro lado, respostas como "Quando trabalhamos em duplas, eu acho que fica melhor, pois temos a explicação do professor e, caso não compreendemos, temos a nossa dupla para nos explicar novamente e ajudar e vice-versa" são consideradas boas pelo professor. Comunicam a ele que esse aluno considera que aprende melhor ao trabalhar em duplas, pois tem duas oportunidades para isso ocorrer, que é quando o professor explica ou quando seu colega explica. Além de comunicar bem, essa resposta mostra que o aluno está refletindo sobre como ocorre sua aprendizagem (metacognição).

Brookfield (1985) afirma que o QIC pode ser utilizado para justificar a diversidade de metodologias a serem utilizadas em sala de aula. Na pesquisa aqui relatada, Sato (2020, p. 83) apresenta sua visão de professor/pesquisador:

> Após a leitura das respostas do QIC, percebi que a maioria dos alunos preferia trabalhos em grupo, enquanto uma minoria preferia aulas expositivas. Decidi, incentivado por Brookfield (1995), que diz que o QIC cria um dossiê para justificar a diversidade metodológica,

> a apresentar esse resultado aos alunos. Mostrei-os para ambas as turmas, e os questionei sobre qual era a opinião deles de como o curso deveria seguir, dado que a maioria dos alunos preferia metodologias que incentivavam mais sua participação. Em nenhuma das duas turmas veio uma resposta. Decidi, então, provocá-los, dizendo que eu iria utilizar apenas trabalho em grupo, pois a maioria preferia assim. Em ambas as turmas, iniciou-se uma discussão, até sair da fala dos próprios alunos que eu deveria me preocupar com todos, e não apenas com a maioria. Fechei a discussão dizendo o que aprendi com Paro (2007), que aquilo, sim, era democracia, ou seja, ter cuidado com todos, e não apenas com a maioria. Dessa forma, justifiquei a diversidade metodológica. Pode haver alunos que não gostem das metodologias utilizadas, mas houve um movimento no intuito de que todos entendessem as opções feitas, que compreendessem os princípios democráticos e que vivenciassem um processo de decisão de forma participativa, em que todos estivessem, de fato, imersos. A ideia de justificar aos alunos o motivo da diversidade metodológica está centrada em fundamentar o uso de metodologias que incentivam a participação, pois metodologias centradas no professor, normalmente, são o padrão geral metodológico, que não precisa ser justificado para ser aplicado (Professor).

O professor/pesquisador traz um relato de como utilizar um tema que é precioso aos alunos pode promover um debate que tenha como intencionalidade a democracia, o que não cabe aqui apresentar.

A proposta de Brookfield (1985) é que o QIC seja aplicado diversas vezes. Assim, não se trata de uma única ação, mas de um processo de escuta do professor para com seu aluno, de aprendizagem do aluno a respeito da vida em democracia e de desenvolvimento da sua consciência a respeito do seu processo de aprendizagem.

Alguns resultados, dados empíricos e discussão

O QIC foi aplicado seis vezes pelo professor ao longo de 2019, com frequência mensal, de março até outubro. Para a pesquisa de Sato (2020), foram aproveitados apenas os dados produzidos em dois deles, o primeiro e o último, denominados respectivamente QIC1 e QIC6. A partir da análise das respostas de 55 alunos de duas turmas da primeira série do Ensino Médio, algumas conclusões foram obtidas. Neste texto, decidimos não apresentar todos os eixos e categorias de análise construídas, mas apenas alguns resultados que consideramos relevantes.

No geral, os dados revelam a importância de o professor escutar seus alunos para incentivar o estreitamento das suas relações com eles. Os trechos a seguir são respostas à pergunta 3 do QIC1, na qual os alunos destacam como momento de maior clareza atitudes de escuta do professor:

> Quando sentamos do lado de fora da sala e o professor quis nos ouvir e tentar melhorar, ou isso que está acontecendo agora. Essa pesquisa anônima para as aulas ficarem melhores para todos (Aluno).
>
> Não sei; acho que o fato de você se importar tanto com a opinião dos alunos faz de você um ótimo professor, sem dúvidas (Aluno).

As falas dos alunos evidenciam que eles atribuem valor ao fato de serem escutados, logo, a ação de escutar estimula o estreitamento das relações entre professores e alunos. Além disso, ao serem afetados positivamente por essa atitude do professor, aumentam também as chances de que ocorram novas aprendizagens, pois, como destaca Wallon (2007), a afetividade e a cognição são imbricadas entre si, e a escuta do professor torna-se uma situação que provoca sensação de agrado ao aluno.

Da mesma forma, atitudes de não escuta do professor distanciam-no de seus alunos, porque provocam sensação de desagrado. Isso pode ser evidenciado na resposta de uma aluna, da Turma A,

à questão 4, após um momento no qual o professor foi ríspido com um grupo de alunos que não estava participando da atividade de debate como ele gostaria.

> Eu senti o descaso que você falou não só vindo dos alunos que estavam mexendo no celular, como vindo de você. Porque você, ao invés de prestar atenção nos argumentos que tínhamos preparado, você dava prioridade aos que não estavam prestando atenção (3-4 alunos). A evidência disso foi quando você gritou no meio da réplica da [...] [cita o nome de uma colega] para tirar o [...] e a [...] [cita os nomes de dois colegas] da sala, atrapalhando totalmente o raciocínio dela. Pode ver no seu vídeo (Aluna).

Na fala, a aluna considera que, ao chamar a atenção (gritar) dos alunos que não participavam do debate, o professor dá *prioridade* a eles em detrimento dos que tinham se preparado para o debate e estavam envolvidos. Dessa forma, segundo ela, o professor deixa de escutar os alunos que estavam debatendo, desvalorizando-os e afastando-os.

Assim, os dados da pesquisa corroboram a fala do autor e incentivam que, caso o professor deseje se aproximar dos seus alunos, escutá-los é uma atitude desejável.

Os resultados obtidos em ambas as aplicações do QIC evidenciam que, para os alunos, um tipo de atividade de sala de aula que os afeta é o debate. No QIC1, para 55 alunos que responderam ao questionário, houve 26 respostas associadas a algo que os afetou durante os debates, já no QIC6 foram 47 alunos respondendo e 28 respostas relacionadas aos debates. Alguns têm a percepção de estarem aprendendo mais; outros, menos. Um aspecto interessante dos debates é que se trata de uma atividade na qual estão envolvidos todos os conjuntos funcionais de Wallon: a cognição, pois é uma atividade de ensino; a afetividade, pois o aluno é afetado ao interagir com seus colegas; a motricidade, pois, ao debater, ele faz uso da fala, discursiva e gestual; a pessoa, pois é ele mesmo que participa da atividade com os três outros conjuntos imbricados.

A resposta a seguir foi dada à pergunta 3 do QIC6, na qual o aluno escolhe um debate como momento que considerou de maior clareza: "O debate sobre as usinas, achei muito construtivo, na forma como os colegas conseguem debater de forma clara, até melhor que o professor". O aluno considera que, no debate, seus colegas explicaram de forma mais clara e até mesmo melhor que o próprio professor, engajando-o.

Já a resposta a seguir foi dada à pergunta 2 do QIC6, na qual o aluno escolhe o momento em que mais se sentiu distanciado e não engajado: "O momento foi no debate, pois nenhum dos alunos entendeu muito bem o que era para fazer e acho que a gente teria aprendido mais lendo a apostila e fazendo exercícios dela em aula, junto ao professor". Esse aluno considera que, na referida atividade, aprendeu pouco e que aprenderia melhor com outra metodologia de aula. Assim, vemos que uma mesma atividade afetou algumas pessoas de forma positiva e outras de forma negativa.

Um debate que ocorreu na turma B de forma não planejada afetou o professor de maneira muito intensa: ele considerou o ocorrido uma grande perda de tempo, pois deixou de dar aula para dialogar com seus alunos sobre uma questão da prova. O professor/pesquisador descreve essa ocorrência da seguinte forma:

> Após a primeira prova do ano, alguns alunos questionaram a correção de uma das questões. Para eles, havia ambiguidade em um dos enunciados, e eu só tinha considerado como correta uma das interpretações. Houve um debate, em alguns momentos fervoroso, iniciado por parte dos alunos, que tomou 40 minutos da aula. Até que, em um momento, um dos alunos me questionou por que eu estava certo e eles, errados. Foi quando me dei conta de que não sabia justificar. Pedi que encerrássemos a discussão naquele momento e que eu iria pensar e reabrir o debate em algum momento oportuno nas próximas aulas. Confesso que, no dia da discussão, quando fui questionado, não saí bem daquela aula, pois não consegui fazer nada do que

> havia planejado, considerando que os alunos tinham deixado de aprender o que deveriam naquele dia. Chegando em casa, liguei para um amigo, que é professor e doutor em Língua Portuguesa, que respondeu que era ambíguo. Mas fez um "senão", que era levar em conta o saber do especialista. Para um especialista, naquele contexto, a frase poderia não ser ambígua (Sato, 2020, p. 69).

Para a surpresa do professor/pesquisador, o QIC evidenciou que o evento ocorrido afetou grande quantidade de alunos. Dos 25 alunos da Turma B que responderam ao QIC, houve 17 respostas considerando o debate o momento mais engajador, claro ou impactante. Também houve 6 respostas que consideraram o debate citado como o momento mais confuso ou de menor engajamento. Esse resultado possibilitou ao professor concluir que muitos alunos se envolveram e aprenderam com o debate.

Quanto à reflexão dos alunos em relação ao seu processo de aprendizagem, já foi dito que o professor classificava as respostas dos alunos ao QIC em *respostas que comunicam pouco ao professor* e de *boas respostas*. Sato (2020) buscou classificar as respostas com critérios claros. Para isso, foi criada a seguinte rubrica, que classifica as respostas dos alunos em razão de o aluno identificar o fato que mais o afetou e o quão bem justificou sua escolha.

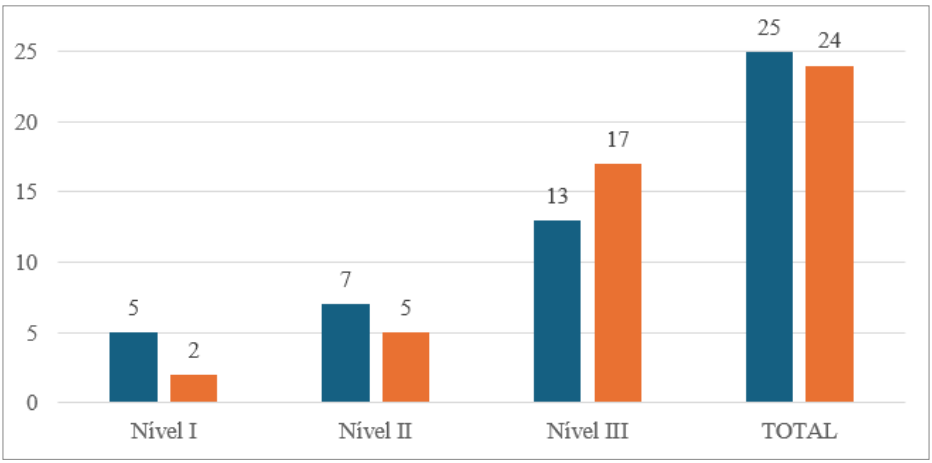
Quadro 1 – Critérios de classificação dos níveis de consciência do aluno em relação ao seu processo de aprendizagem

NÍVEL I	NÍVEL II	NÍVEL III
Aluno menciona o fato que o afetou durante seu processo de aprendizagem, mas sem fazer qualquer justificativa.	Aluno menciona o fato que o afetou durante seu processo de aprendizagem, justificando de forma pouco assertiva ou clara os fatos citados.	Aluno menciona o fato que o afetou durante seu processo de aprendizagem, justificando de forma clara e assertiva os fatos citados.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Todas as respostas ao QIC1 e ao QIC6 (25 respostas do QIC1 e 24 respostas do QIC6) foram classificadas seguindo o critério apresentado.

Figura 1 – Número de respostas, por nível, nas aplicações do QIC1 e do QIC6



Fonte: Elaborado pelos autores.

Apesar da redução de 4% (1 resposta) nas respostas classificadas segundo a rubrica no QIC6 em relação ao QIC1, verifica-se aumento de 28% (4 respostas) no número de respostas de nível III e redução de 60% (3 respostas) no nível I, o que é indicador de uma possível evolução na reflexão dos alunos a respeito do seu processo de aprendizagem incentivado pela utilização do QIC.

Considerações finais

O QIC se mostrou um bom instrumento de escuta, pois, além de possibilitar a fala do aluno, incentivou-a.

A escuta por parte do professor fez com que os alunos se sentissem valorizados, estreitando as relações entre eles. Esse movimento aumentou a possibilidade de o professor afetar positivamente seus

alunos e, em decorrência do imbricamento afetividade-cognição, aumentou a possibilidade de ocorrência de novas aprendizagens dos alunos. A valorização das falas dos alunos também os incentivou à participação nas aulas e ao pertencimento ao curso em que estavam inseridos, ponto que, segundo Paro (2007), é item fundamental para o estabelecimento de um contexto de relações democráticas no qual os alunos aprendem a viver em democracia e em busca dela.

A fala dos alunos a respeito do seu próprio processo de aprendizagem estimula-os a refletir sobre tal processo e aprimorá-lo, aumentando as chances de monitorá-lo, de regulá-lo melhor e, logo, de aprenderem mais. Além disso, o professor pode conhecer melhor como ocorre o processo de aprendizagem e, consequentemente, planejar suas atividades de ensino com maior conhecimento dos alunos, aumentando as possibilidades de ocorrência de aprendizagem.

Para o professor/pesquisador, vivenciar o processo de pesquisa utilizando o QIC e os resultados da pesquisa foi algo importante como disparador de reflexões a respeito de sua prática, transformando-o como professor, ampliando sua consciência a respeito do imbricamento dos conjuntos funcionais wallonianos, inclusive em relação à importância da escuta e da afetividade para a aprendizagem de seus alunos. Dessa forma, uma de suas conclusões foi de que, para seus alunos participarem das atividades de ensino, não basta a um professor de Física ter domínio do conhecimento de sua área; é preciso saber como afetá-los, e a escuta é um dos possíveis caminhos para isso.

Para pesquisas futuras, uma possibilidade é identificar outras modalidades de escuta aos alunos a fim de compreender melhor como eles aprendem e propor-lhes atividades de ensino coerentes com elas, bem como investigar os afetos envolvidos nessa proposta a partir das suas percepções. Outra possibilidade é seguir na linha de investigação já realizada, aproveitando a fala dos alunos produzidas por meio do QIC para propor atividades de formação de professores a partir da convicção de que as repostas dadas apresentam grande potencial de afetar os professores e promover reflexões sobre sua prática.

Referências

ALMEIDA, L. R. Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *In*: NOVAIS, R. M. **Aspectos afetivos e emocionais da prática educativa**: pressupostos e perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: CRV, 2021. p. 47-62.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Minas Gerais: Ed. Ciotti & Lima Edições, 2023.

BROOKFIELD, S. Understanding classroom dynamics: the critical incident questionnaire. *In*: BROOKFIELD, S. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1985. p. 114-139.

FREIRE, M. **Educador**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

MAHONEY, A. A. Introdução. *In*: WALLON, H. **Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2012 p. 9-18.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 1.º sem. 2005.

PARO, V. H. Sobre o conceito de qualidade do ensino e sua relação com a democracia. *In*: PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007. p. 15-32.

RINALDI, C. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. *In*: RINALDI, C. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 234-247.

SATO, H. A. K. **A escuta ao aluno por meio do questionário de incidentes críticos (QIC)**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador? **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, 2015. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818. Acesso em: 16 mar. 2025.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. *In*: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (org.). **Henri Wallon**: Psicologia. São Paulo: Ed. Ática, 1986. p. 168-178.

BLOCO 3

REPRESENTAÇÕES E SENTIDOS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

Capítulo 9

Proposta de sequência didática que estimulou aprendizagens significativas em Física utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas em um curso pré-vestibular

Harley Arlington Koyama Sato
Antônio Carlos Caruso Ronca

Introdução e contextualização do tema

> Não tinha nada de esperança. Hoje até consigo, viu? Dá uma felicidade assim, sabe? Eu não me desespero para fazer também, sabe? Eu acho até que, mesmo não conseguindo, acho que tudo faz tanto sentido, sabe? É legal (Aluna 03).

No decorrer de anos lecionando em cursos pré-vestibulares, também chamados de *cursinhos*, o maior incômodo de um professor de

Física eram alunos que se dedicavam assistindo às aulas, executando as tarefas e participando do processo avaliativo proposto, mas não aprendiam de fato o que ele estava ensinando. Muitos deles adoravam o professor e entendiam as aulas, mas, mesmo assim, não conseguiam resolver sozinhos os exercícios, o que lhes causava muita apreensão, pois seu desempenho na resolução de exercícios era o fator de maior peso para que conseguissem ingressar no curso e na faculdade que desejavam.

A partir desse incômodo, o professor de Física, que também é autor da pesquisa apresentada aqui e coautor deste artigo, formulou a pergunta disparadora da pesquisa: *Como é possível contemplar mais alunos, melhorando seus conhecimentos no que estão pretendendo aprender?* Em meados de 2020, ele teve acesso, por meio do seu orientador, a duas teorias que foram os pilares da sua pesquisa: a da aprendizagem significativa, proposta por David Ausubel; e a da metacognição, proposta por John H. Flavell. Uma vez que se apropriou dessas teorias, formulou o objetivo geral da pesquisa: "Investigar as aprendizagens cognitivas e metacognitivas dos alunos que participaram de um curso de Física estruturado em função dos princípios da aprendizagem significativa e do desenvolvimento metacognitivo" (Sato, 2024, p. 22).

O objetivo deste artigo é apresentar um recorte da pesquisa de Sato (2024), descrevendo a investigação proposta para uma das sequências didáticas (SD) que foram desenvolvidas no curso.

Referencial teórico

Para descrevermos o curso proposto e as investigações realizadas, é importante que o leitor tenha contato com o que dizem os dois referenciais teóricos mencionados.

Aprendizagem significativa

No cotidiano, o termo *significativo* está frequentemente associado a algo ou alguém a que atribuímos valor ou importância. Por exemplo, é frequente que um professor seja significativo para seu aluno, pois ele tem papel importante na sua formação. Entretanto, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) não atribuem ao termo *significativo* a ideia de importância. Logo, a *aprendizagem significativa* não trata de aprender algo necessariamente importante. Segundo os autores:

> A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 23).

Apresentaremos um exemplo para detalhar a citação dos autores a um leitor que não esteja acostumado com os termos utilizados.

Suponha que desejamos conceituar *balança* como sendo *o instrumento de medida da massa* e que quem está aprendendo tal conceito não saiba *a priori* seu significado. Para que a pessoa que está aprendendo esse conceito lhe atribua significado, ela deve relacioná-lo aos conceitos de *instrumento de medida* e de *massa*. Para essa relação ou ancoragem acontecer, é necessário que ela conheça esses dois conceitos previamente. Na frase apresentada pelos autores, é dito que essa relação não é arbitrária. Isso significa que, para que ocorra a atribuição de significado, a relação do novo conhecimento (no caso, *balança*) não pode ocorrer com qualquer conhecimento que o aprendiz tenha, mas sim com determinados conhecimentos (no caso, *instrumento de medida* e *massa*).

Outro ponto salientado por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) é que a relação deve ser substantiva (não literal). Quem aprende de forma significativa deve poder explicar a relação com suas próprias palavras, e não estritamente por meio de uma frase decorada.

Caso o estudante não estabeleça uma relação entre o novo conhecimento que está aprendendo e outro não arbitrário que está presente na sua estrutura cognitiva, ou caso a relação ocorra de forma arbitrária, Ausubel, Novak e Hanesian (1980) afirmam que não está ocorrendo atribuição de significado ao novo conhecimento. Esse tipo de aprendizagem é denominada *mecânica* ou *automática*; é o que popularmente chamamos de *decoreba*, ou seja, o aprender para a prova que acontece em um ou dois dias depois, o aprender que é facilmente esquecido. Na pesquisa de Sato (2024), uma aluna traz na sua fala um típico exemplo de aprendizagem mecânica: "Porque, antes, eu olhava as coisas como fórmulas [...]. Nem a fórmula em si, mas como letrinhas ali. [...] Antes eu mal sabia Física. Eu tentava ir ali com fórmula" (Aluna 03).

Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que o aluno queira aprender dessa forma, e não de uma forma mecânica. A aprendizagem implica atividade e escolha.

Outra condição para que ocorra esse tipo de aprendizagem é que as atividades de ensino sejam potencialmente significativas. Para isso, elas devem possibilitar que o aprendiz relacione o novo conhecimento que está aprendendo com os que já possui de forma não arbitrária e substantiva. No caso do conceito de balança, para que ocorra aprendizagem significativa, como foi dito, é necessário, por exemplo, que o aluno já saiba os conceitos de *massa* e de *instrumento de medida*. Portanto, para ensinar o conceito de balança, é necessário que, antes da atividade de ensino, seja investigado se os alunos possuem tais conhecimentos. Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 3) generalizam essa afirmação na epígrafe da sua obra:

> Se eu tivesse de reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso seus ensinamentos.

O conjunto dos conhecimentos que alguém possui e a forma como eles estão hierarquizados na nossa mente é denominado por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) como *estrutura cognitiva*. A hierarquização que eles consideram vai dos conhecimentos mais abrangentes para os menos abrangentes (ou mais específicos). Por exemplo, dentro da geografia, há o conceito de mapa e o de mapa de relevo, mapa hidrográfico etc. O conceito de mapa é mais abrangente que o de mapa de relevo ou o de mapa hidrográfico. O conceito de árvore é mais abrangente que o de macieira ou jabuticabeira, que são tipos de árvore.

Um dos princípios propostos por Ausubel, Novak e Hanesian (1980) é o da diferenciação progressiva. Segundo esse princípio:

> É menos difícil para os seres humanos compreender o sentido de aspectos diferenciados de um todo previamente aprendido, mais inclusivo, do que formular o todo inclusivo a partir de partes diferenciadas previamente aprendidas (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980, p. 159).

Em outras palavras, para os autores, a apresentação dos conhecimentos em um curso ou sequência didática deve ocorrer sempre do mais abrangente para o mais específico. Retornando ao exemplo dos mapas, de acordo com o princípio da diferenciação progressiva, devemos ensinar primeiro o conceito de mapa para depois ir para seus casos particulares.

Outro princípio presente na teoria da aprendizagem significativa é o da reconciliação integrativa. Por meio desse princípio, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 161) dizem que o educador deve "[...] explorar explicitamente relações entre estas ideias, assinalar semelhanças e diferenças significativas, e reconciliar inconsistências reais ou aparentes" entre conhecimentos. No caso da Física, devemos deixar claro que deslocamento escalar e velocidade escalar são conceitos diferentes, apesar de ambos serem caracterizados apenas com sua intensidade. Também devemos ensinar ao aluno que, apesar de serem diferentes, a velocidade escalar tem relação com o deslocamento escalar, pois é sua taxa de variação temporal.

Metacognição

Segundo Flavell, Miller e Miller (1999, p. 125) a *metacognição* é conceituada, "[...] ampla e um tanto livremente, como qualquer conhecimento ou atividade cognitiva que toma como seu objeto, ou regula, qualquer aspecto de qualquer iniciativa cognitiva".

A partir dessa definição, podemos dizer que qualquer conhecimento ou atitude em relação a qualquer atividade cognitiva pode ser classificado como metacognitivo. Flavell, Miller e Miller (1999) dividem as atividades metacognitivas em dois tipos: os *conhecimentos metacognitivos* e as *ações de monitoração e autorregulação*.

Os conhecimentos metacognitivos, segundo os autores, podem ser divididos em *produtos cognitivos*, que têm relação com o saber a respeito do que se sabe e do que não se sabe, e os *processos cognitivos*, que é o saber como ocorrem os processos cognitivos. Tanto os produtos quanto os processos metacognitivos podem estar associados a pessoas, tarefas ou estratégias. O processo metacognitivo de pessoas pode se relacionar a algum indivíduo ou ao ser humano em geral. O de tarefas está relacionado ao desempenho em determinadas tarefas, enquanto o de estratégia refere-se ao conhecimento que temos a respeito da forma com que determinada estratégia impacta a aprendizagem.

Flavell, Miller e Miller (1999) afirmam que *monitorar* um processo cognitivo é ter consciência de como ele está ocorrendo; já a *autorregulação* é a intervenção, a tomada de atitude, possibilitada pela monitoração, para que tal processo ocorra da forma desejada.

Os mesmos autores fazem a seguinte analogia sobre a monitoração e a autorregulação:

> Crianças e adultos metacognitivamente sofisticados são como executivos ocupados, analisando novos problemas, julgando a que distância estão da meta, alocando atenção, selecionando uma estratégia, tentando solução, monitorando o sucesso ou o fracasso do desempenho atual e decidindo mudar ou não para uma estratégia diferente (Flavell; Miller; Miller, 1999, p. 213).

Por fim, Flavell, Miller e Miller (1999, p. 129) sintetizam o que é uma estratégia cognitiva e uma metacognitiva:

> A principal função de uma estratégia cognitiva é lhe ajudar a alcançar o objetivo de qualquer iniciativa cognitiva em que você esteja envolvido. Em contraste, a principal função de uma estratégia metacognitiva é lhe oferecer informações sobre a iniciativa ou seu progresso nela. Podemos dizer que as estratégias cognitivas são evocadas para fazer o progresso cognitivo, e as estratégias metacognitivas para monitorá-lo.

Segundo Rosa (2011), uma possível maneira de estimular o desenvolvimento de estratégias metacognitivas é por meio de questionamentos aos alunos de como ocorre a sua aprendizagem, principalmente em relação a como ocorrem suas estratégias, tanto cognitivas quanto metacognitivas. A escolha dos questionamentos metacognitivos fundamentou-se em Rosa (2011).

Características da pesquisa realizada

Conforme o objetivo geral definido, a investigação ocorria em um curso de Física, no qual o professor teve apoio da professora Mariana Bernardi para ajudá-lo no planejamento e na organização das atividades.

No modelo usual de um curso pré-vestibular, os alunos têm o planejamento do curso e das aulas realizado *a priori*. Não há investigação formal a respeito das suas estruturas cognitivas, apenas as percepções dos professores que planejaram o curso e as aulas a partir da sua experiência. A metodologia das aulas, na grande maioria das vezes, é expositiva, sendo que o aluno pode fazer intervenções e questionamentos.

O curso proposto por Sato (2024) apresentava duas frentes: a que se dedicava às aprendizagens cognitivas em Física e a que estimulava as aprendizagens metacognitivas.

As atividades cognitivas de ensino eram compostas por SD. O planejamento das SDs segue uma estrutura diferente da tradicional. Cada SD apresentava cinco etapas: (1) Atividade de Entrada (AE); (2) Retorno da Atividade de Entrada (RE); (3) Atividade de Aprendizagem (AA); (3) Retorno da Atividade de Aprendizagem (RA); (5) Verificação Final (VF).

Antes do início das cinco etapas, os professores escolhiam um tema que consideravam relevante na preparação para os vestibulares e definiam os objetivos de aprendizagem. Tais objetivos poderiam sofrer alteração a qualquer momento do curso em razão de novas informações obtidas a respeito das estruturas cognitivas dos alunos.

A AE era uma atividade que ocorria em uma aula e tinha como finalidade investigar as estruturas cognitivas dos alunos. Trata-se do que Sanmartí (2009) chama de Avaliação Diagnóstica Inicial. A respeito da função desse tipo de avaliação, Sanmartí (2009, p. 31) afirma:

> A avaliação diagnóstica inicial tem como objetivo fundamental analisar a situação de cada aluno antes de iniciar um determinado processo de ensino-aprendizagem, para tomar consciência (professores e alunos) dos pontos de partida, e assim poder adaptar tal processo às necessidades detectadas.

Perceba-se que tal estrutura é coerente com o que defendem Ausubel, Novak e Hanesian (1980) em relação à importância de investigar as estruturas cognitivas dos alunos para depois propor atividades de ensino. As estruturas cognitivas dos alunos não eram estimadas apenas a partir da experiência dos professores. Nas SDs, a esse saber experiencial também eram acrescentados os dados obtidos não só na AE, mas durante todas as atividades.

Após a AE respondida pelos alunos, todas as atividades eram escaneadas, arquivadas e enviadas por *e-mail* ou *Whatsapp* para os alunos. Para que não se sentissem expostos, cada aluno recebia apenas a sua produção comentada.

Uma vez identificadas algumas características das estruturas cognitivas dos alunos, eram apresentados para todo o grupo os resultados obtidos da AE no RA, que era um momento no segundo encontro com o grupo de alunos. Os resultados eram apresentados para todo o grupo e individualmente por meio de comentários feitos na AE de cada um.

No mesmo encontro, logo após o término do RA, iniciava-se a AA, que era uma atividade de ensino que tinha como meta que os alunos avançassem em direção aos objetivos de aprendizagem. Após a AA, as produções dos alunos eram corrigidas e comentadas pelos professores, escaneadas, arquivadas e suas cópias enviadas aos alunos. Assim como na AE, para que os alunos não se sentissem expostos, cada um recebia apenas a sua produção comentada.

No encontro posterior à AA, era realizado o RA para que os alunos pudessem receber as informações sobre suas aprendizagens e, possivelmente, mais uma atividade de ensino aproveitando os dados obtidos na AA.

Por fim, era proposta aos alunos alguma atividade para identificar suas aprendizagens ao final desse processo, o que denominamos VF, uma avaliação de carácter somativo[34].

Já as atividades metacognitivas de ensino eram compostas por questionários que faziam perguntas a respeito de como a aprendizagem dos alunos ocorria ao final de cada encontro. A intenção era que os alunos aprendessem como ocorria o seu próprio processo de aprendizagem para que pudessem se monitorar e se autorregular melhor. Tais questionários eram compostos de perguntas objetivas e discursivas.

Todas as produções dos alunos, fossem elas cognitivas ou metacognitivas, produziram dados que foram utilizados na pesquisa de Sato (2024). Além desses instrumentos, também foram realizadas cinco entrevistas com alunos que participaram de todos os encontros e atividades do curso. Tais entrevistas seguiram a proposta da

34 Segundo Sanmartí (2009, p. 19), "[...] avaliação somativa é orientada para constatar e para certificar, diante dos alunos, dos pais e da sociedade em geral, o nível de determinados conhecimentos ao finalizar uma unidade ou uma etapa de aprendizagem".

entrevista reflexiva, criada por Szymanski (2018). Logo, os alunos eram os participantes dessa pesquisa, colaborando de forma consciente para a produção dos dados. Além deles, o professor de Física e a professora Mariana Bernardi, que os apoiavam, também colaboraram para a produção dos dados, sendo participantes da pesquisa. Para este texto, serão utilizados os dados provenientes das entrevistas e de uma SD que será apresentada posteriormente, tendo como sujeitos da pesquisa apenas os alunos frequentadores do curso.

Todos os dados qualitativos foram examinados por meio da *análise de sentidos* ou análise hermenêutica, apresentada por Szymanski, Almeida e Prandini (2018).

Alguns resultados, dados empíricos e discussão da pesquisa de Sato (2024)

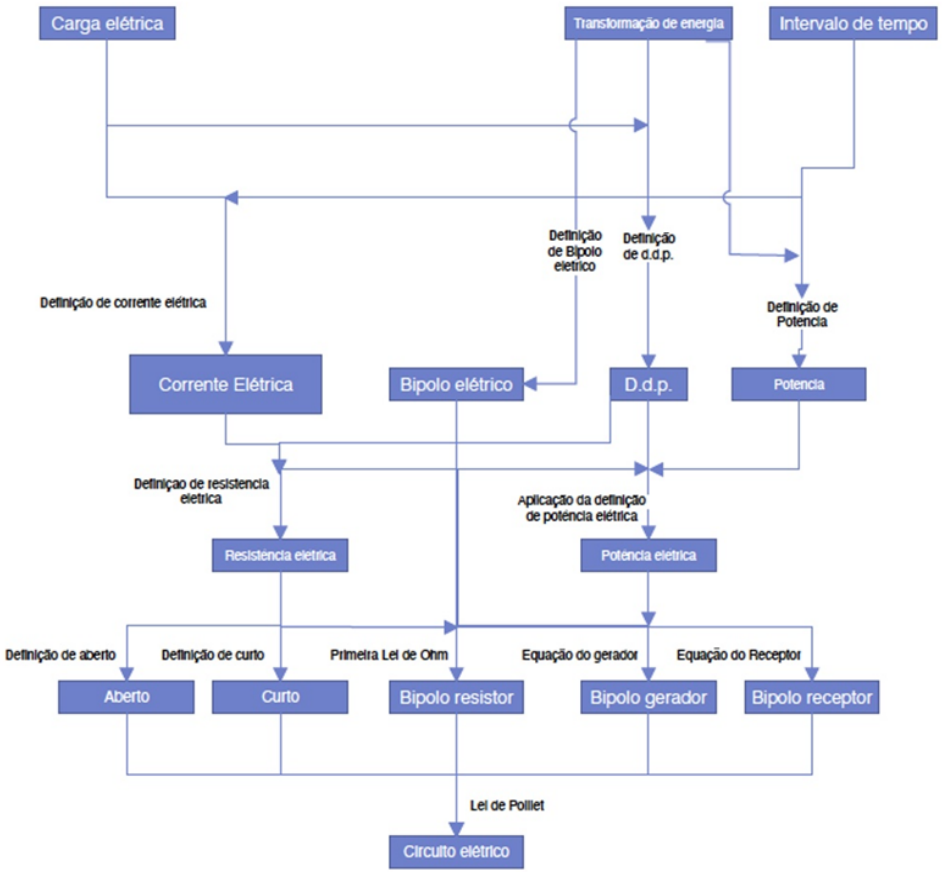
Na pesquisa, foram realizadas três SDs, mas este artigo, por questões de limitação de espaço, apresenta apenas uma delas, que é a que investiga as aprendizagens dos alunos na formação de conceitos. A SD foi denominada *O funcionamento de um circuito elétrico simples na Eletrodinâmica* e tinha como objetivo de aprendizagem que os alunos do grupo soubessem o funcionamento de um circuito elétrico simples[35].

A primeira etapa foi o planejamento da SD seguindo as etapas explicadas anteriormente. O professor de Física[36] elegeu todos os conceitos que considerava necessários para atingir o objetivo de aprendizagem. Além disso, ele os organizou de forma hierárquica, dos mais abrangentes para os mais específicos. Para isso, utilizou um mapa conceitual dentro da proposta de Novak e Cañas (2007).

35 Consideramos que circuito elétrico simples era um bipolo elétrico ligado diretamente a um gerador. Um possível exemplo de circuito elétrico simples é o de uma lâmpada ligada na tomada.

36 O professor é bacharel e licenciado em Física, além de ter experiência de 27 anos em sala de aula.

Figura 1 – Mapa conceitual dos conceitos necessários para compreender um circuito simples



Fonte: Sato, 2024, p. 124[37].

No mapa conceitual, os textos dentro dos blocos referem-se a conceitos, e os textos fora dos blocos (sobre as linhas) indicam a forma como os conceitos se relacionam.

Depois de elaborado o mapa conceitual representado na figura 1, foram propostas, na AE, três atividades para investigar as estruturas cognitivas dos alunos. Uma delas investigou os conceitos presentes na

37 A figura foi elaborada em 2023, durante a pesquisa de doutorado de Harley Sato, com a participação da professora Mariana Bernardi.

estrutura cognitiva a respeito desse tema. As outras visavam saber se os alunos sabiam aplicar tais conceitos.

No início do curso, antes da primeira SD, foi feita uma apresentação de cada um dos integrantes do grupo e da proposta do curso, incluindo o fato de ser norteado pelas teorias da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e da metacognição de Flavell, Miller e Miller (1999), no intuito de estimularmos as aprendizagens significativas, e não mecânicas, e que os alunos refletissem sobre seu processo de aprendizagem.

Na AE da SD que estamos discutindo, foi apresentado o mapa conceitual e pedido para os alunos descreverem cada um dos conceitos com suas próprias palavras. Como os resultados nessa atividade eram estritamente qualitativos, foi criada uma rubrica de avaliação para julgar os resultados obtidos.

Quadro 1 – Rubrica para avaliar os conceitos descritos pelos alunos

Níveis de performance	Descrição do nível
1	Em branco.
2	A explicação não tem relação com o conceito esperado. É necessário reestruturar a frase partindo do zero.
3	A explicação tem pouca relação com o conteúdo e precisa de mudanças que alteram o sentido principal do texto (pode ter feito afirmações corretas, mas que não definem o conceito propriamente dito).
4	A explicação está muito próxima do conceito que se espera. Ocorreu um apontamento pequeno, mas manteve-se a ideia geral da resposta.
5	Explica de forma precisa e completa o conceito.

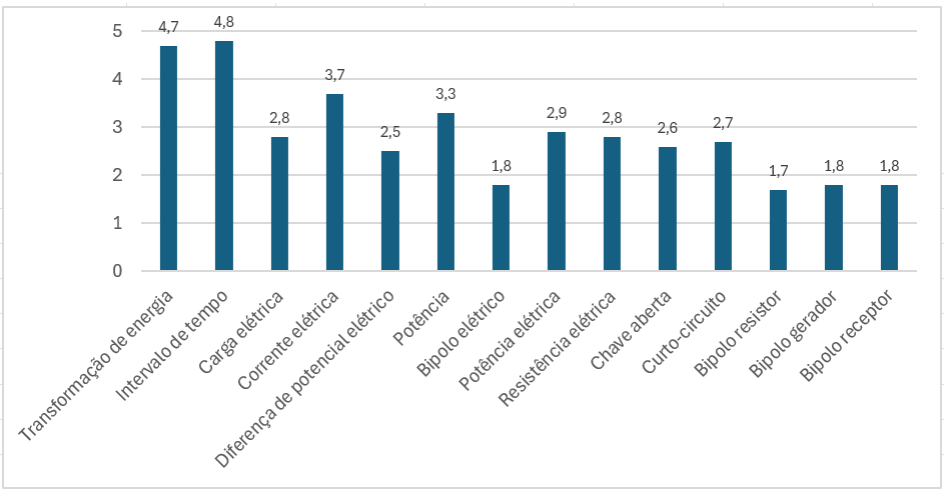
Fonte: Sato, 2024, p. 126[38].

38 A rubrica foi elaborada em 2023, durante a pesquisa de doutorado de Harley Sato, com a participação da professora Mariana Bernardi.

Para que uma pessoa consiga aplicar um conceito, deve, necessariamente, conhecer esse conceito. Portanto, utilizando a rubrica proposta, o professor considerava que resultados acima de 4 possibilitavam que as próximas atividades, que eram a respeito da aplicação de conceitos, tinham boas chances de serem potencialmente significativas. Abaixo desse resultado, a chance de isso ocorrer foi considerada muito baixa.

Para os quinze conceitos, os resultados obtidos variaram entre 1,8 e 4,7.

Figura 2 – Gráfico com as notas das respostas dos alunos na AE da SD3



Fonte: Sato, 2024, p. 128.

Dos dezesseis conceitos avaliados, apenas dois apresentavam resultados que, ao olhar do professor, possibilitavam avançar para as atividades que ensinavam a aplicar os conceitos. A partir desses resultados, o objetivo de aprendizagem mudou. Antes, desejava-se que os alunos *soubessem o funcionamento de um circuito elétrico simples*; após a AE, a meta passou a ser que os alunos do grupo *soubessem todos os conceitos necessários para entender como funcionava um circuito simples*. Assim, as informações da AE possibilitaram o replanejamento dos objetivos do curso e, consequentemente, de todas as suas

atividades, de forma a torná-las potencialmente significativas.

Tal decisão nos pareceu acertada, ainda mais depois da fala da Aluna 02: "Depois de muito tempo de cursinho, você pensa mais em fazer exercício do que aprender. Isso é clássico. Então, eu fui deixando a teoria de lado e tentando resolver exercício".

Retomar a aprendizagem de conceitos é muito importante, pois, como já dito aqui, Ausubel, Novak e Hanessian (1980) afirmam que, sem conhecer os conceitos, não é possível aplicá-los.

Outro ponto dos resultados é que, em geral (há exceções), os alunos conhecem melhor os conceitos mais abrangentes do que os mais específicos. Esse resultado é coerente com o princípio da diferenciação progressiva, pois, se aprendemos os conceitos mais específicos com mais facilidade a partir dos mais gerais, e não o contrário, podemos, dentro do nosso processo de aprendizagem, esperar que saibamos melhor os mais gerais.

Essa etapa foi importante também para as aprendizagens do próprio professor, pois causou-lhe estranheza o resultado baixo para o conceito de carga elétrica. Carga elétrica é um conceito que é difícil de ser formado, pois não há conceitos, mesmo que intuitivos, presentes na estrutura cognitiva das pessoas em geral para que sejam relacionados de forma não arbitrária e substantiva. Nesse caso, Moreira (2011, p. 10) afirma que a aprendizagem significativa ocorre "[...] através dos processos de inferência, abstração, discriminação, descobrimento, representação, em encontros do sujeito com instâncias de objetos, eventos, conceitos". A partir do contato com diferentes exemplos e características de cargas elétricas, por meio do processo descrito por Moreira, é possível que o aluno consiga associar a expressão *carga elétrica* a essa classe de propriedades da matéria. Uma vez que isso ocorre, ele considera que o conceito está formado naquele indivíduo.

A partir das entrevistas com a Aluna 01, a AE revelou-se também instrumento para estimular a metacognição dos alunos a respeito do que sabiam ou não.

> Pesquisador: Você lembra aquele mapa que eu fiz para vocês? Aquele mapa conceitual?
>
> Aluna 01: É, aquilo lá eu não consegui... Nossa, pelo amor de Deus, muito difícil. Aquilo ali, eu percebi que eu não sabia nada, não sabia... *não sabia colocar significado em nada, não sabia explicar em nada, eu confundia tudo*. Nossa, aquilo ali foi... Um tapa na cara
>
> Pesquisador: Entendi. E como você se sentiu?
>
> Aluna 01: *Ah, frustrada. Porque era uma das minhas melhores matérias no vestibular*, né? Mas, tipo, *se eu estou ali para aprender, tudo bem*.

Assim, AE não é uma investigação da estrutura cognitiva do aluno importante apenas para o professor, mas também o é para o próprio aluno.

De posse das respostas dos alunos à atividade da AE, os professores as leram, fizeram comentários e questionamentos para cada uma das respostas. Por exemplo, uma descrição de um aluno para o conceito de corrente elétrica foi: "É a movimentação dos elétrons por um meio". O conceito apresentado pelo professor era de que corrente elétrica era "O movimento ordenado de portadores de carga elétrica". Comparando a resposta do aluno com o conceito apresentado pelo professor, há duas diferenças entre as duas sentenças. Faltou ao aluno dizer que esse movimento é ordenado ou com algum grau de organização e que pode ser executado por qualquer portador de carga elétrica, não apenas elétrons. Considerando essa comparação, o professor comentou: "Para ficar mais preciso, esse movimento citado deve ser ordenado, não é desorganizado". E questionou: "Apenas elétrons podem se movimentar?".

A partir desses comentários e perguntas, o professor devolveu aos alunos suas respostas para a atividade da AE e executou a AR: uma aula expositiva dialogada que apresentou a descrição feita pelo professor dos dezesseis conceitos presentes na AE, buscando contemplar a maior parte dos comentários e perguntas feitas aos alunos.

A intenção dessa etapa (AR) foi de que ela funcionasse como organizador prévio[39] para a AA.

A AA foi realizada em quatro grupos de oito alunos cada. Para escolher os grupos, foram aproveitadas as notas obtidas pelos alunos na atividade da AE. Os alunos que compunham cada grupo foram escolhidos de tal forma que: (1) os cinco integrantes tivessem diversidade de desempenho, ou seja, alguns demonstraram que sabiam mais os conceitos apresentados e outros menos; (2) o conhecimento a respeito dos conceitos apresentados pelos grupos fosse semelhante.

Uma vez formados os grupos, foi proposto que eles comentassem as respostas dos outros alunos. Para que não se sentissem julgando ou sendo julgados, cada grupo comentava apenas frases de alunos de outros grupos. Além dessas respostas (dos outros alunos), os grupos também recebiam a descrição de todos os dezesseis conceitos que foram descritos na AE.

> Aquele questionário que a gente teve que responder, escrever, corrigir o amigo. *Corrigir o amigo foi muito bom. Porque, aí, a gente tinha que ver o errado e pensar no certo.* Então, isso para mim foi muito bom. Então, eu usei as várias vezes que a gente viu a mesma coisa para conseguir entender o que era curto-circuito e enxergar um curto-circuito (Aluna 02).

Os alunos já haviam visto esses conceitos na AE e na RA, sendo que, na RA, houve uma aula dialogada sobre cada conceito a partir da sua própria fala. A fala anterior da Aluna 02 indica que ela compreendeu o que era curto-circuito apenas nessa nova oportunidade de aprendizagem.

O Aluno 05 também fala da importância de ter realizado trabalhos em grupo para a sua aprendizagem.

39 Ausubel, Novak e Hanesian (1980) afirmam que organizador prévio é uma ação que tem como intenção preparar os alunos para atividades que possibilitem determinadas aprendizagens que eles ainda não possuem. A ideia é que, após a aplicação dos organizadores prévios, atividades de ensino que não eram potencialmente significativas, tornem-se potencialmente significativas (Sato, 2024).

> Eu acho que me ajuda porque, muitas vezes, quando eu penso em alguma coisa, fica muito claro para mim na minha cabeça. Parece que a coisa está muito bem explicada ali na minha cabeça. Só que, quando eu tento verbalizar aquilo ou explicar aquilo, você vê que não está muito bem-organizado, não está muito bem do jeito que você pensou naquela coisa. Ajuda muito a você entender a coisa que você está estudando.

Nessa fala, o aluno aponta monitorar melhor sua explicação quando explica para o outro, e essa ação faz com que ele entenda melhor o que está explicando. Trata-se de uma evidência de que uma ação metacognitiva ajuda uma ação cognitiva (no caso, a aprendizagem).

Houve uma situação na qual a Aluna 01 disse ao professor que tomava uma atitude em relação à Física, mas não sabia justificar o motivo de proceder daquela forma. Ao escutá-la, o professor levantou a hipótese de que o problema estava na falta de conceitos presentes na estrutura cognitiva. A aluna avalia essa intervenção do professor como fundamental: "*Se você não tivesse falado, pelo menos ter criado essa hipótese, eu não teria analisado mais profundamente.* É muito difícil fazer isso sozinho, professor. Muito difícil".

A Aluna 01 reforça a importância do professor no seu processo metacognitivo. Essa importância não está apenas na escuta e na intervenção, mas também no planejamento das atividades de ensino, que pode ser feito de forma intencional para estimular tal tipo de reflexão.

Após os alunos terem executado a AA, os professores novamente escanearam as atividades, corrigiram e fizeram anotações nas produções. Depois da correção, atribuíram uma nota a cada comentário feito sobre o conceito.

Quadro 2 – Rubrica para avaliar os comentários feitos pelos grupos a respeito das frases que descrevem os conceitos

Níveis de performance	1	2	3	4	5
Descrição do nível	Não fez comentário.	Comentário indica desconhecimento do conceito.	Comentário indica conhecimento parcial do conceito, mas distante do desejado.	Comentário indica conhecimento parcial do conceito, próximo do desejado.	Comentário indica conhecimento total do conceito.

Fonte: Sato, 2024, p. 133.

As notas da turma para os comentários a respeito dos conceitos de carga elétrica, corrente elétrica e DDP foram, respectivamente, 4,8; 4,6; 3,4. Indicam conhecimentos parciais dos conceitos, mas próximos do desejado para os dois primeiros conceitos citados, e entre o distante e o próximo do desejado para o terceiro conceito. De qualquer forma, vemos que houve evolução na aprendizagem dos três conceitos.

Ao final de cada encontro da SD, os alunos respondiam aos questionários metacognitivos, que os estimulavam a refletir sobre suas aprendizagens.

> Ao falar apenas dentro do grupo, os pensamentos ficavam desorganizados. *Responder os questionários era uma oportunidade de organizar as ideias* (Aluna 01).

> Tinha questionários que eu relembrava o que aconteceu na aula e falava: "Isso que aconteceu é importante". Então, *acho que os questionários que me ajudaram eram muito mais questão de resgatar o que aconteceu e falar: "Isso é importante, vou pegar isso como uma aprendizagem para o meu estudo"* (Aluno 04).

> Eu acho que os questionários, para mim, *eram o principal depois das aulas*, porque não ficava o assunto morto ali, acabou a aula, acabou o assunto. Então, *eu chegava em casa e eu tinha que refletir sobre o que eu tinha feito*. E, muitas vezes, eu me pegava ali com comportamentos que eu sempre estava fazendo, que eram recorrentes, e eu não notava. E, aí, pensar como eu estava aprendendo me ajudou a ver onde eu estava errando também. E eu acho que esse momento de reflexão que o formulário proporcionava me ajudou muito a eu conseguir entender o meu estudo como um todo (Aluno 05).

A partir da fala dos alunos, é possível identificar que a Aluna 01 tem a percepção de que responder ao questionário organiza as ideias mais do que a fala ao explicar para o colega. O Aluno 04 levanta a ideia de que o questionário permite retornar ao que aprendeu em sala de aula e destacar o que os alunos consideravam mais importante para sua aprendizagem. Para o Aluno 05, responder ao questionário possibilitou monitorar atitudes e estratégias para que pudesse se autorregular e aprender melhor. Todos os alunos levantam como o questionário possibilitou ações metacognitivas que apoiam ações de desenvolvimento cognitivo, portanto.

O Aluno 04 completa: "Se eu não tinha uma noção forte dos conceitos, *o questionário não me ajudava, porque faltava conteúdo*".

A própria construção da fala exige realização de um pensamento metacognitivo. Ele descreve que percebe que, se não possui o conhecimento, não consegue realizar metacognição. Esse aluno tem a percepção de que o conhecimento cognitivo apoia o pensamento metacognitivo, o que pode ser indicativo de que os pensamentos cognitivo e metacognitivo se apoiam e, logo, estão imbricados.

Considerações finais

As investigações a respeito das aprendizagens dos alunos em um curso de Física no qual eram propostas atividades de

desenvolvimento cognitivo baseadas nas teorias da aprendizagem significativa de Ausubel, Novak e Hanesian (1980) e da metacognição de Flavell, Miller e Miller (1999) revelaram que essa parceria potencializa as aprendizagens. As atividades cognitivas de ensino planejadas de forma coerente com as teorias citadas aumentam as chances de o aluno atribuir significado ao que se está propondo a aprender, ou seja, de as aprendizagens serem potencialmente significativas. As atividades metacognitivas estimulam os alunos a se monitorarem com maior eficiência, desenvolvendo, assim, consciência a respeito do que sabem e do que não sabem, de quais estratégias de ensino estão ou não funcionando bem e, consequentemente, aumentando as chances de se autorregularem.

Por fim, estruturar o curso dessa forma pode dar possibilidade de aprendizagem para alunos que não se adaptaram a processos de ensino nos quais sua estrutura cognitiva não é investigada antes de as atividades ocorrerem. Retomando a epígrafe deste texto, é um momento de grande felicidade para qualquer aluno quando ele volta a aprender e, por conseguinte, volta a ter esperança em continuar aprendendo. Essa fala também traz força e incentiva o professor a aprimorar sua prática, para poder criar novas oportunidades para que seus alunos possam aprender e, consequentemente, se desenvolver cada vez mais.

Como possíveis próximas pesquisas, pode ser mantida a mesma estrutura metodológica da investigação aqui apresentada, mas com mudanças em relação aos temas que serão estudados. Essa mudança temática pode ser realizada dentro da própria Física ou para outras disciplinas da área das ciências da natureza, bem como disciplinas não tão próximas, como as das ciências humanas, das linguagens ou da matemática. Outra possibilidade é utilizar o processo apresentado neste texto, bem como os resultados aqui obtidos, para estruturar atividades de formação de professores, pois defendemos a ideia de que a fala do aluno é material com grande potencial de afetar o professor e possibilitar-lhe reflexões sobre sua prática.

Referências

AUSUBEL. D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda., 1980.

FLAVELL, J. H.; MILLER, P. H.; MILLER, S. A. **Desenvolvimento cognitivo**. Tradução: Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e texto complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. Theoretical origins of concept maps: how to construct them, and uses in education. **Reflection Education**, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228761562_Theoretical_origins_of_concept_maps_how_to_construct_them_and_uses_in_education. Acesso em: 21 abr. 2025.

ROSA, C. T. W. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95261. Acesso em: 15 jun. 2018.

SANMARTÍ, N. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SATO, H. A. K. **Aprendizagens significativas em Física utilizando estratégias cognitivas e metacognitivas**. 2024. 222 p. Tese (Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. *In*: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista da pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber, 2018. p. 09-60.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. Perspectivas para análise de entrevistas. *In*: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista da pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber, 2018. p. 61-83.

Capítulo 10

Representações sociais em movimento sobre o ser camponês: vivências formativas na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG

Andréia Aparecida de Campos Cordeiro
Maria Isabel Antunes-Rocha

Introdução

Este capítulo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação e Docência (Promestre), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), defendida em 2023. A investigação teve como objetivo analisar as representações sociais em movimento construídas por estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN/MG) sobre a experiência de ser camponês, com ênfase nas transformações simbólicas suscitadas pela vivência educativa promovida pela Pedagogia da Alternância.

A problemática que sustenta esta pesquisa emerge da percepção de que os sujeitos do campo seguem sendo, historicamente,

desvalorizados em seus modos de vida, saberes e formas de organização. Essa desvalorização se manifesta de modo estruturante nas práticas escolares, curriculares e nas representações sociais, revelando a persistência de uma lógica que privilegia o urbano e marginaliza o rural. Como argumenta Cordeiro (2023), ainda que os camponeses sejam parte de um grupo milenar que resistiu à expropriação e ao apagamento, eles continuam socialmente subalternizados (Cordeiro, 2023).

A autora afirma que a escola rural, ao longo do tempo, assumiu um papel de reprodução dessa desqualificação, reforçando processos de inferiorização simbólica. Segundo ela, "[...] a escola rural constituiu-se mantendo e reproduzindo a desqualificação do camponês, isso está interligado a um processo desumanizador, de superioridade de um grupo em detrimento de outro" (Cordeiro, 2023, p. 13). Assim, a escola, que poderia ser espaço de valorização e reconstrução de identidades, tornou-se muitas vezes um lugar de exclusão e negação da condição camponesa.

Todavia, o estudo parte do entendimento de que a escola não é um espaço neutro, tampouco exclusivamente reprodutivo. Quando orientada por práticas pedagógicas contra-hegemônicas, como as da Pedagogia da Alternância, pode tornar-se um território de resistência e reexistência. Com base na teoria das representações sociais em movimento, formulada pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), compreende-se que as representações sociais não são estáticas, mas dinâmicas, sujeitas a reformulações quando os sujeitos entram em contato com experiências tensionadoras e significativas (Cordeiro, 2023).

A perspectiva das representações sociais em movimento (RSM), central nesta investigação, está sendo elaborada pelo referido grupo. Trata-se de um desdobramento crítico da teoria das representações sociais, de Serge Moscovici (2012), que, ao considerar os contextos escolares e formativos, destaca o caráter dinâmico, tensionado e processual das representações.

Para Antunes-Rocha (2018), as representações sociais não são apenas construções estáveis do senso comum, mas estruturas simbólicas em constante transformação, especialmente quando os sujeitos são expostos a práticas educativas significativas que provocam deslocamentos em seus modos de pensar, sentir e agir. Assim, o conceito de RSM permite analisar não apenas o conteúdo das representações, mas também seus movimentos, suas rupturas e reconfigurações, especialmente em contextos educativos contra-hegemônicos, como os promovidos pela Pedagogia da Alternância.

Essa abordagem reconhece que os sujeitos são ativos na produção de significados e que a escola pode ser espaço privilegiado de reelaboração representacional, sobretudo quando promove o encontro entre saberes locais, experiências de vida e conhecimentos sistematizados.

A pesquisa foi realizada com estudantes do 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio integrado ao curso técnico em Agropecuária da EFAN, todos moradores de assentamentos da reforma agrária. Por meio de entrevistas narrativas e de observação participante, procurou-se compreender como esses jovens reelaboram suas representações sobre si mesmos e sobre o ser camponês a partir de suas vivências escolares.

A relevância do estudo reside na urgência de se compreender como processos educativos, especialmente aqueles ancorados na Pedagogia da Alternância, podem contribuir para o fortalecimento de identidades camponesas diante de um contexto de negação histórica e simbólica desses sujeitos. Ao dar visibilidade às representações sociais em movimento produzidas por jovens camponeses, o estudo busca contribuir com os debates da Educação do Campo, das pedagogias emancipatórias e da Psicologia da Educação Crítica.

Este capítulo insere-se, portanto, no esforço de fortalecer os debates sobre juventudes rurais, pedagogias emancipadoras e Educação do Campo, a partir da perspectiva da Psicologia da Educação Crítica. O objetivo é contribuir para a valorização das epistemologias que emergem dos territórios do campo e para a construção de práticas educativas capazes de promover o reconhecimento e o fortalecimento das identidades camponesas.

Ainda que esta pesquisa esteja centrada nas representações sociais sobre a identidade camponesa, ela se articula diretamente com os desafios para a formação integral de sujeitos do campo. Ao privilegiar a Pedagogia da Alternância como eixo metodológico e epistemológico, a Escola Família Agrícola de Natalândia propõe um processo educativo que integra dimensões cognitivas, afetivas, sociais, políticas e culturais da formação. Essa abordagem dialoga com concepções ampliadas de educação integral, pois reconhece o estudante em sua totalidade, valoriza seus vínculos comunitários, sua história de vida e seus saberes locais. Nesse sentido, a formação integral, aqui, não é concebida apenas como um ideal normativo, mas como uma prática concreta de resistência e reexistência perante modelos fragmentados e excludentes de educação.

Representações sociais em movimento e a construção da identidade camponesa

Conforme exposto, o referencial teórico desta pesquisa foi ancorado na teoria das representações sociais em movimento (RSM), elaborada pelo Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES/UFMG). Essa perspectiva se baseia na teoria das representações sociais, proposta por Moscovici (2012), cujas formulações têm sido amplamente utilizadas nos estudos educacionais por permitirem compreender como os sujeitos constroem significados sociais sobre si e sobre o mundo.

Além de Moscovici (2012) e Antunes-Rocha (2012), a pesquisa dialoga com os aportes de Jodelet (2005), para quem as representações sociais são construídas no seio das instituições, das narrativas culturais e da vivência cotidiana. Jodelet (2001, p. 1) afirma que "[...] sempre necessitamos saber o que temos a ver com o mundo que nos cerca", sendo essa necessidade a base para a elaboração de representações. Nesse processo, aspectos afetivos, cognitivos e atitudinais se entrelaçam, como sublinhado por Jovchelovitch e Guareschi (1994).

A identidade camponesa, por sua vez, é compreendida neste estudo como uma construção simbólica em constante movimento, que se estrutura historicamente nas lutas do campesinato por reconhecimento e direitos. Segundo Castells (1999, p. 54), identidade é um "[...] processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado". Essa identidade, contudo, foi historicamente deslegitimada no Brasil, conforme apontam Fernandes (1999), sendo o camponês muitas vezes identificado como o *outro* em relação ao projeto de modernidade urbano-industrial.

No que tange à proposta pedagógica que dá base à experiência da EFAN, este estudo se apoia na Pedagogia da Alternância, originada na França, na década de 1930, por meio das Casas Familiares Rurais (CFRs), como resposta à exclusão educacional dos filhos de agricultores. No Brasil, essa proposta chegou a partir da atuação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), e ganhou força na articulação com os movimentos sociais do campo (Nosella, 2014; Begnami, 2019).

A Pedagogia da Alternância parte da alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, valorizando a articulação entre saberes teóricos e saberes da experiência. Essa alternância não é apenas metodológica, mas política e epistêmica, pois reconhece a legitimidade dos saberes dos sujeitos do campo. Para Begnami (2019, p. 112), ela representa "[...] um paradigma na educação e possível alternativa contra-hegemônica frente às crises cíclicas do capitalismo", especialmente ao reconhecer o camponês como sujeito produtor de conhecimento.

A Educação do Campo, com a qual a EFAN também se articula, é fruto de uma longa trajetória de lutas dos povos do campo por uma educação que reconheça suas especificidades e direcione-se à construção de outro projeto de campo e sociedade (Arroyo, 2015; Molina; Munarim, 2006). Ela se contrapõe a uma lógica de educação para o mercado e se ancora no princípio do direito à educação como parte dos direitos humanos e sociais.

No entrelaçamento entre Pedagogia da Alternância, Educação do Campo e representações sociais em movimento, o presente estudo encontra sua base teórica, evidenciando que a escola pode ser espaço de luta simbólica, mediação cultural e reconstrução de identidades. A EFAN, ao promover vivências educativas conectadas ao território, à cultura e às práticas sociais dos estudantes camponeses, configura-se como espaço tensionador das representações cristalizadas, operando deslocamentos que repercutem na forma como os sujeitos pensam, sentem e se posicionam diante da condição de ser camponês.

Assim, a perspectiva das representações sociais em movimento revela-se especialmente potente para compreender os processos de transformação simbólica vivenciados por sujeitos em contextos educativos. Segundo Antunes-Rocha (2012), essas experiências provocam tensão entre o já conhecido e o novo, exigindo dos sujeitos reelaborações cognitivas e emocionais capazes de reestruturar suas formas de compreender e agir no mundo.

Características da pesquisa realizada

A pesquisa foi desenvolvida com abordagem qualitativa, orientada pelo referencial teórico das representações sociais em movimento, com o objetivo de compreender os sentidos construídos por estudantes camponeses sobre a experiência de ser camponês a partir da vivência educativa na EFAN. A opção por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em compreender significados subjetivos e coletivos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando os aspectos afetivos, cognitivos e atitudinais envolvidos Minayo (2007).

O estudo foi realizado no município de Natalândia, localizado no noroeste do estado de Minas Gerais. A EFAN, escola vinculada à Rede Mineira das Escolas Famílias Agrícolas, adota a Pedagogia da Alternância como princípio estruturante de sua proposta pedagógica, articulando os tempos da escola e da comunidade de modo a integrar a formação técnica, humana e social dos estudantes.

Participaram da pesquisa cinco estudantes da EFAN, sendo dois do 3º ano do ensino médio técnico em Agropecuária, dois do 2º ano e um do 9º ano do ensino fundamental. Todos os participantes residem em assentamentos da reforma agrária e têm suas trajetórias atravessadas por experiências familiares de luta pela terra, trabalho no campo e participação em movimentos sociais. A seleção dos sujeitos ocorreu de forma intencional, buscando-se representatividade quanto ao tempo de permanência na escola, ao nível de ensino e ao envolvimento com o cotidiano da EFAN.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas narrativas semiestruturadas e observação participante. As entrevistas permitiram a escuta aprofundada das trajetórias de vida, experiências escolares e percepções sobre o ser camponês. As observações foram realizadas durante as semanas em que os estudantes permaneciam no tempo-escola, permitindo o registro de interações, falas espontâneas, práticas pedagógicas e contextos de convivência. Os dados produzidos foram organizados em categorias temáticas, orientadas pelas dimensões afetiva, cognitiva e atitudinal das representações sociais, conforme definido por Antunes-Rocha (2012).

As entrevistas foram transcritas integralmente e submetidas à análise interpretativa, considerando as regularidades de sentido e os movimentos de transformação representacional. As observações serviram como recurso complementar de validação das narrativas, fortalecendo o entendimento dos contextos e das práticas descritas pelos sujeitos.

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais (CAAE: 54969921.2.0000.5149), em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurados o anonimato e o uso de pseudônimos, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

Resultados, dados empíricos e discussão

A análise dos dados empíricos, produzidos por meio de entrevistas narrativas e observação participante com estudantes da EFAN, foi orientada pelas três dimensões constitutivas das representações sociais: afetiva, cognitiva e atitudinal. Cada uma dessas dimensões expressa aspectos distintos, mas interdependentes, da forma como os sujeitos constroem significados sobre si, seu grupo e o mundo. As representações sociais em movimento evidenciadas neste estudo revelam não apenas deslocamentos simbólicos provocados pela experiência educativa, mas também o entrelaçamento entre identidade, memória social e projetos de futuro.

Dimensão afetiva: o pertencimento e a memória da terra

As falas dos estudantes evidenciam um vínculo afetivo profundo com o território, a família e a história coletiva dos assentamentos. A relação com a terra aparece como experiência ancestral, herdada e cultivada nas práticas cotidianas, e reafirmada no espaço escolar. Os sujeitos não falam apenas da terra como meio de subsistência, mas como lugar de memória, identidade e resistência.

A partir da análise dos dados levantados na pesquisa, identificamos outras camadas importantes para ampliar a compreensão da experiência educativa promovida pela EFAN. Uma delas refere-se ao papel do trabalho como princípio educativo. A partir da Pedagogia da Alternância, o trabalho deixa de ser visto apenas como uma atividade produtiva e passa a ser compreendido como uma dimensão ontológica da existência camponesa, estruturante da formação do sujeito. Essa concepção está ancorada na tradição marxista e foi ressignificada pelos movimentos sociais do campo, que defendem uma educação vinculada ao mundo do trabalho como prática de libertação.

Tal vínculo afetivo se intensifica na EFAN, onde encontram espaço para expressar suas vivências e narrativas sem medo do julgamento externo. Como assinala um dos estudantes: “Aqui é diferente,

a gente não tem vergonha de dizer que planta, que vem do assentamento, porque todo mundo aqui vive isso" (Sujeito A).

A experiência escolar, ao acolher e validar as práticas e os saberes camponeses, contribui para o fortalecimento da autoestima e da identidade coletiva. O sentimento de pertencimento emerge como componente central da dimensão afetiva das representações sociais, indicando que a escola tem papel decisivo na valorização das origens e na reconstrução simbólica do ser camponês. Nesse aspecto, o espaço educativo opera como instância de revalorização cultural e subjetiva, resgatando memórias que foram silenciadas pela história oficial e pela escola *tradicional*.

A escola, nesse sentido, desenvolve uma prática pedagógica que rompe com a dicotomia entre teoria e prática, promovendo a síntese entre o saber escolar e o saber do território. Essa prática se concretiza nos planos de estudo, nos projetos e nos cadernos da alternância, que são instrumentos fundamentais da Pedagogia da Alternância. Por meio deles, os estudantes sistematizam suas vivências, elaboram reflexões e constroem conhecimentos em diálogo com suas famílias, comunidades e professores. Tais dispositivos potencializam a autonomia dos sujeitos, o protagonismo estudantil e o enraizamento da escola no território.

Dimensão cognitiva: a ressignificação do conhecimento e da condição camponesa

No plano cognitivo, os sujeitos demonstram um processo claro de reelaboração de significados em torno do ser camponês, motivado pelas vivências formativas na EFAN. O discurso de inferiorização historicamente associado ao campo – como lugar do atraso, da ignorância e da subordinação – é gradualmente confrontado por uma visão crítica e situada, que reconhece o valor estratégico do trabalho agrícola, dos saberes da terra e da organização coletiva dos assentamentos. Diz um dos estudantes: "A gente aprende o porquê das coisas. Eu já sabia plantar, mas aqui aprendi de um jeito que entendi o que

estava fazendo" (Sujeito B). Essa fala expressa o deslocamento epistemológico proporcionado pela Pedagogia da Alternância, que não nega os saberes populares, mas os articula ao conhecimento sistematizado.

As representações sociais construídas nesse processo assumem um caráter reflexivo, no qual os estudantes passam a reinterpretar suas próprias trajetórias e a condição camponesa como uma escolha e não como destino. A escola deixa de ser um espaço de negação das origens e torna-se território de elaboração crítica do pertencimento.

A revalorização da cultura camponesa, promovida pela escola, articula-se também ao fortalecimento de uma ética do cuidado, da solidariedade e da coletividade, opondo-se aos valores individualistas e competitivos da nossa sociedade. A formação promovida pela escola camponesa enfatiza o compromisso com a comunidade, a partilha dos saberes e a construção de vínculos afetivos e políticos com o território. Essa dimensão da formação contribui para a constituição de sujeitos críticos, sensíveis às injustiças sociais e engajados na transformação da realidade.

Dimensão atitudinal: o projeto de futuro e a reexistência camponesa

A dimensão atitudinal revela-se na projeção de futuros possíveis e desejáveis por parte dos estudantes, em consonância com a valorização da vida no campo. Ao contrário do discurso dominante, que associa êxito à migração para a cidade, os sujeitos desta pesquisa constroem representações pautadas na permanência com dignidade no território. Diz um deles: "Quero voltar pro meu assentamento e fazer diferente. Quero ajudar minha comunidade com o que aprendi aqui" (Sujeito C). Tal postura evidencia um movimento de reexistência, conforme proposto por autores da Educação do Campo e da Psicologia Social Crítica.

O deslocamento da representação do camponês como atrasado para o camponês como sujeito produtor de conhecimento, cultura e política demonstra o potencial transformador da Pedagogia da Alternância e da educação com base territorial.

Essas atitudes expressam não apenas uma identidade em afirmação, mas um posicionamento ético e político perante a sociedade. Os estudantes camponeses não se colocam mais como vítimas ou sujeitos passivos das políticas públicas, mas como agentes de transformação social. Tal postura evidencia um movimento de reexistência. A escola, ao favorecer esse reposicionamento subjetivo, cumpre uma função simbólica fundamental: ela legitima o camponês como sujeito de direitos, de saberes e de futuro. Além disso, a pesquisa aponta para a importância das práticas de escuta, de valorização das subjetividades e de reconhecimento das pluralidades juvenis presentes no campo. Os jovens camponeses não são um grupo homogêneo, mas expressam múltiplas formas de viver, sonhar e resistir. Ao incorporar essas diversidades em sua proposta pedagógica, a EFAN amplia as possibilidades de construção de um currículo vivo, dinâmico e situado, que dialoga com as realidades concretas dos sujeitos.

A análise aprofundada das dimensões afetiva, cognitiva e atitudinal das representações sociais dos estudantes sobre ser camponês permite compreender que a vivência educativa na EFAN não apenas ressignifica o ser camponês, mas também engendra sujeitos capazes de pensar criticamente a realidade e projetar futuros possíveis em seus territórios.

Considerações finais

Os resultados desta pesquisa revelam a potência formativa de experiências educativas que reconhecem e valorizam os saberes, as identidades e os modos de vida camponeses. A análise das representações sociais em movimento construídas por estudantes da Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) evidenciou que a escola, ao adotar uma proposta pedagógica contra-hegemônica como a Pedagogia da Alternância, pode promover deslocamentos simbólicos profundos, tanto nas formas de pensar e sentir, quanto nos modos de agir dos sujeitos.

As dimensões afetiva, cognitiva e atitudinal revelaram-se entrelaçadas no processo de reconstrução identitária dos estudantes, que passaram a reconhecer-se como camponeses não a partir de estigmas impostos externamente, mas como sujeitos históricos, políticos e culturais, portadores de saberes e com direito à existência digna no campo. A valorização das memórias familiares, o reconhecimento da escola como espaço legítimo de produção de conhecimento e a elaboração de projetos de vida articulados ao território expressam uma reconfiguração profunda das representações sociais desses jovens.

A pesquisa evidencia o potencial da escola como espaço de reexistência simbólica, quando vinculada a práticas pedagógicas que favorecem o diálogo entre saberes, o protagonismo juvenil e o pertencimento territorial. Ao mesmo tempo, denuncia os efeitos da exclusão histórica vivenciada pelos povos do campo no interior das instituições educativas e a necessidade de reconfiguração das políticas públicas voltadas à Educação do Campo. A pesquisa destacou os desafios enfrentados pela escola camponesa, como o financiamento precário, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos e a ausência de políticas públicas consistentes para a Educação do Campo. Apesar dessas dificuldades, a EFAN se sustenta a partir do engajamento coletivo de professores, famílias e estudantes, configurando-se como uma experiência de resistência ativa e construção de alternativas.

Cabe destacar que a análise das representações sociais em movimento revela que os sujeitos da pesquisa não apenas reelaboram cognitivamente suas compreensões sobre o ser camponês, mas também se reposicionam politicamente perante as estruturas sociais que os deslegitimam. Esse reposicionamento não se dá de forma linear ou homogênea, mas em meio a tensões, contradições e disputas simbólicas. A escola, nesse contexto, assume o papel de espaço de mediação e disputa de sentidos, onde se confrontam diferentes projetos de campo e de sociedade.

O estudo contribui para destacar a relevância das dimensões subjetivas, culturais e coletivas na constituição das representações sociais e na formação identitária dos sujeitos educandos. A perspectiva das representações sociais em movimento revelou-se um referencial

teórico-metodológico fecundo para compreender os processos formativos em contextos historicamente marcados pela exclusão e pela resistência.

A ampliação do olhar sobre os dados empíricos permitiu visibilizar o protagonismo juvenil na construção de novas representações do ser camponês, que rompem com estereótipos depreciativos e afirmam uma identidade coletiva estruturada na luta, no conhecimento e na esperança. A escola, nesse processo, emerge como território de subjetivação política, de produção de saberes e de construção de um outro campo. Essa perspectiva convoca educadores, gestores e pesquisadores a assumirem o compromisso com uma educação enraizada nos territórios e voltada para a emancipação humana.

Aprofundando a análise dos dados empíricos, compreende-se que as três dimensões das representações sociais – afetiva, cognitiva e atitudinal – não se apresentam de forma compartimentada, mas constituem um tecido complexo de significados que se entrelaçam nas experiências escolares dos sujeitos pesquisados. Outro aspecto revelado pela análise é a tensão permanente entre a valorização do território e a pressão social pela mobilidade urbana. Embora os estudantes manifestem desejo de permanecer e contribuir com suas comunidades, também expressam preocupações quanto à viabilidade econômica e ao reconhecimento social do modo de vida camponês. Essa tensão evidencia a complexidade dos processos de subjetivação e reforça a importância de políticas públicas que assegurem condições materiais e simbólicas para a permanência no campo com dignidade.

Por fim, os achados da pesquisa sugerem a importância de fortalecer e expandir propostas como as das Escolas Famílias Agrícolas, que integram formação técnica, humana e política, promovendo uma educação comprometida com a transformação social. O investimento em políticas de Educação do Campo, ancoradas em princípios de justiça territorial, pluralidade epistemológica e reconhecimento das identidades coletivas, é condição necessária para garantir o direito à educação para os povos do campo.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. Representações sociais em movimento: desafios e possibilidades na elaboração de um conceito. *In*: RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Representações sociais em movimento:** pesquisas em contextos educativos geradores de mudança. Curitiba: Appris, 2018.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2015.

BEGNAMI, J. **Pedagogia da Alternância e Educação do Campo**: história e práticas. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORDEIRO, A. A. C. **A experiência educativa na Escola Família Agrícola de Natalândia/MG**: contribuições para o fortalecimento da identidade campesina. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

JOVCHELOVITCH, S; GUARESCHI, P. **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOLINA, M. C.; MUNARIM, A. **Educação do Campo e políticas públicas**: modos de fazer e entender. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NOSELLA, P. **Memória e história das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Vitória: Edufes, 2014.

Capítulo 11

Educação em contexto de prática minerária: Representações Sociais em Movimento de professores sobre agricultura familiar no município de Rio Pardo de Minas

Ellen Vieira Santos
Maria Isabel Antunes-Rocha

Introdução

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado que investigou representações sociais de professores egressos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (LeCampo/FaE/UFMG), sobre a agricultura familiar no contexto da prática minerária no município de Rio Pardo de Minas[40].

40 O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGE/FaE/UFMG), na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação.

De acordo com Dayrell (2019), Rio Pardo de Minas é referência na agricultura familiar no estado de Minas Gerais, tendo em vista a capacidade organizativa das populações campesinas em defesa de seus territórios, de sua cultura e de sua identidade. Ademais, a agricultura familiar constitui-se como uma das práticas produtivas no município e é considerada como meio de produção e reprodução da vida pelas populações campesinas.

A partir de 2008, o município passa a integrar a nova fronteira mineral do estado (Barbosa, 2014), contexto em que a agricultura familiar e os recursos naturais vêm sendo tensionados pela mineração. O respectivo município vem sendo, assim, projetado como um dos territórios com potencial de exploração mineral, já que concentra grande quantidade de minério de ferro. Nesse cenário, as comunidades rurais vêm discutindo protocolos de consulta e buscando novas estratégias para lidar com os impactos que podem ocorrer em razão da atividade minerária no território, inclusive na escola.

A esse respeito, Antunes-Rocha e Santos (2024, p. 19) consideram que a "[...] prática minerária é discutida quase sempre no tensionamento entre os benefícios e os danos". Para os autores, os danos estariam associados às possíveis consequências da crescente demanda global por diferentes tipos de minério, como os impactos socioterritoriais e a desestruturação ambiental e socioprodutiva das comunidades.

É nesse contexto que interrogamos a escola. Para tanto, propusemos uma pesquisa com professores egressos da LeCampo (UFMG) do município de Rio Pardo de Minas, com o objetivo de compreender como esses professores estão reelaborando suas representações sociais (RS) sobre a agricultura familiar diante dos tensionamentos da mineração e como esse tema tem sido assimilado na prática docente. O referencial teórico-metodológico utilizado foi o das Representações Sociais em Movimento (RSM), a partir das contribuições de Antunes-Rocha (2018). Em tal abordagem, entende-se que é possível compreender como uma prática processual – isto é, *em movimento* – as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos diante de fatos que desafiam seus modos de entender e viver a realidade.

A escolha desses professores justifica-se pelo fato de entendermos que tais sujeitos passaram por formação específica para atuar com os sujeitos do contexto campesino e que, portanto, estão lidando de forma mais próxima e direta com os tensionamentos da mineração. A metodologia consistiu em entrevista narrativa realizada com três professoras e três professores de escolas do campo. De acordo com o Decreto Federal nº 7.352/2010, escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Os resultados da análise das entrevistas narrativas apontam que as representações dos professores entrevistados se ancoram nos seguintes componentes: grupo familiar e fonte de renda[41]. Com relação aos tensionamentos provocados pela mineração, perceberam-se três posições: P1- a mineração não tensiona porque é uma realidade distante e não afetará a agricultura familiar; P2- a mineração é medo, desastre, e é preciso evitá-la a todo custo; P3- é preciso aprender a conviver com a mineração. Os resultados apontam, ainda, que a mineração tensiona a escola a partir de duas situações: i) os professores não estão trabalhando a temática da mineração nas escolas onde atuam; e; ii) a escola tem à frente o desafio de envolver a comunidade escolar na discussão da temática.

Contexto da pesquisa

Rio Pardo de Minas é um município brasileiro do estado de Minas Gerais com população de 28.271 habitantes[42] e área de 3.118,672 km^2. Está localizado na mesorregião do Norte de Minas e

41 Na análise das representações sociais dos entrevistados, o grupo familiar e a fonte de renda aparecem como categorias de análise. Grupo familiar corresponde aos saberes prévios, aos significados transmitidos e ao sentimento/atitude de pertencimento à agricultura familiar compartilhado pelas famílias. Para os grupos familiares dos respectivos entrevistados, fonte de renda foi categorizada de duas formas: agricultura familiar como fonte de renda principal; e agricultura familiar como de renda secundária.

42 Informação referente ao Censo do IBGE de 2022, disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/rio-pardo-de-minas.html. Acesso em: 2 set. 2025.

na microrregião de Salinas, também conhecida como microrregião do Alto Rio Pardo. A microrregião do Alto Rio Pardo é constituída por dezesseis municípios, como pode ser observado no mapa 1.

Mapa 1 – Localização do município de Rio Pardo de Minas (MG)



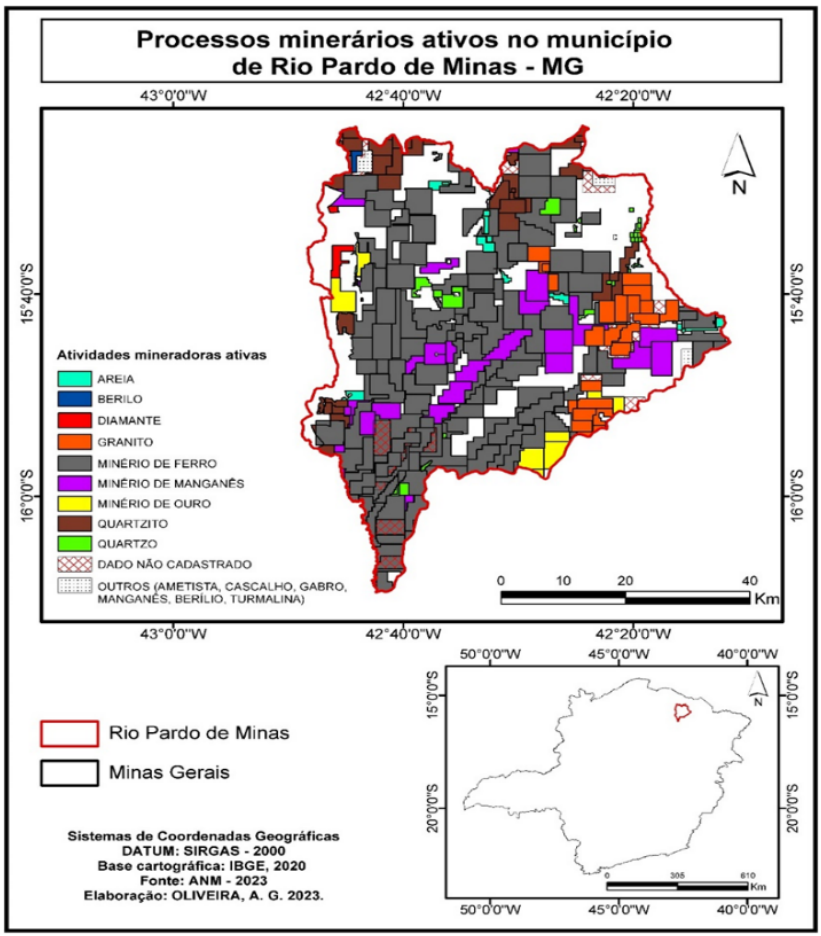
Fonte: Souza, 2017, p. 35.

No município predomina o Cerrado, segundo maior bioma brasileiro, detentor de uma grande biodiversidade e de potencial aquífero. Em seu território nascem rios que alimentam importantes bacias hidrográficas brasileiras, por isso é considerado como a *caixa d'água* do Brasil. O clima predominante é o tropical, marcado por duas estações, sendo uma chuvosa e a outra seca. Atualmente, entre as principais ameaças ao bioma Cerrado está a atividade minerária. Segundo o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE, 2024), desde 2019 o desmatamento no Cerrado vem crescendo vertiginosamente, sendo que em 2023 o bioma perdeu 11 mil quilômetros de mata nativa.

Quanto ao aspecto de ocupação econômica, o bioma foi ocupado sob a lógica histórica de concentração de terra e de territorialização

do capital no campo. Também se destaca o processo de evolução da agricultura familiar, cujos funcionamento e equilíbrio marcados por "[...] um regime de uso comunal dos recursos naturais" (Dayrell, 2012, p. 110) foram alterados a partir da década de 1960, com a chegada da monocultura do eucalipto e, mais recentemente, com a atividade minerária.

Mapa 2 – Processos minerários ativos no município de Rio Pardo de Minas (MG)



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.[43]

43 O mapa foi elaborado em 2023, durante pesquisa realizada por Anderson Gonçalves de Oliveira, não publicado anteriormente.

No contexto da prática minerária, Rio Pardo de Minas se projeta para ser um dos territórios de abastecimento de minérios. Tendo em vista a concentração de minério de ferro em seu subsolo, é como se o município se assentasse sobre uma grande placa de ferro[44]. O mapa 2 contempla informações sobre a disponibilidade de minérios no município, ou seja, sobre os processos minerários ativos no território. Como o próprio nome sugere, *processos minerários ativos* consistem em áreas potenciais para exploração de minérios.

Para Aráoz (2020, p. 79), "[...] o discurso oficial da mineração se subscreve definitivamente ao horizonte colonial do desenvolvimento". Nesse sentido, o modelo desenvolvimentista utilizado para suprir a demanda global por minérios usa a natureza como fonte de acumulação primitiva e tem o lucro máximo como alvo (Trocate; Coelho, 2020), acompanhado de narrativas da necessidade de desenvolvimento econômico e cultural. Assim,

> [...] a exploração econômica extrativista se apresenta como catalisadora do "progresso" e é respaldada por discursos e práticas do Estado brasileiro que produzem, sistematicamente, as melhores condições em termos de flexibilização de impostos, legislações ambientais e trabalhistas para sua instalação e permanência (Mayorga; Profeta, 2020, p. 16).

Em contrapartida,

> [...] a mineração chegou para mexer com a vida da gente. A gente não tem paz. No meu terreno por exemplo, tem duas nascentes. Tenho que a todo momento me colocar para pessoas que vão lá dizer que não sou dona do solo. Pelo meu trabalho no sindicato, tenho condições de saber defender e dizer que eles também não são, que moro há anos, pago imposto e só saio por ordem judicial. Na comunidade que vamos amanhã, você vai sentir o medo das pessoas. Elas têm medo do

44 Segundo Lombello (2020), essa concentração de minério de ferro está associada ao contexto geológico no qual o município está localizado: terrenos pré-cambrianos denominados Cráton do São Francisco.

> que falar, como falar, para quem falar (Liderança sindical, 2022).

A narrativa citada ilustra como tem sido a vida de agricultores familiares que são alvos de projetos minerários e que precisam lidar com o discurso – por parte de representantes de mineradoras atuantes no município – de que o subsolo não pertence a eles e que, por isso, devem deixar suas casas, os animais, as lavouras, as memórias. Em relação ao subsolo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 20, estabelece como bens da União os recursos minerais, inclusive os do subsolo. Diante disso, o Estado controla o poder e a posse do subsolo. Logo, os territórios cujo subsolo possui minérios em potencial para serem explorados não pertencem aos que detêm o título ou a posse da terra e poderão ser expropriados/desterritorializados para a realização da mineração.

Nessa perspectiva, a presença de empresas mineradoras no município tem gerado tensionamentos e diferentes formas de pensar, sentir e agir. Uma dessas formas refere-se ao *sentimento antimineração* (Fernandes; Araújo, 2016) de grupos de resistência formados por populações afetadas pela mineração, que lutam para impedir o encurralamento e a perda de seus territórios. O termo *encurralamento* "[...] é uma expressão histórica e nativa utilizada para situar a sobreposição de territórios na região" (Silva; Kubo, 2020, p. 50). Além disso, há também os que se opõem à mineração, mas com uma diferença: partem da compreensão de que é necessário conhecimento e diálogo para construir alternativas perante a nova realidade que se apresenta. Esse grupo sinaliza uma posição de convivência *informada* com a mineração. Por isso, as comunidades pautam a realização de consultas públicas.

A tentativa de retomada dos territórios pelas comunidades campesinas esbarra no impasse de gestão das terras consideradas como devolutas. Tal impasse consiste numa indefinição, por parte do Governo de Minas Gerais, acerca da posse das respectivas terras. Segundo a Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais (SEAPA-MG), em fevereiro de 2024 foram

entregues 240 títulos de imóveis rurais no município de Rio Pardo de Minas. Em tese, a titulação representa segurança jurídica do imóvel e dá acesso às diferentes políticas públicas; contudo, qual nível de segurança pode ser atribuído quando se trata de um imóvel com potencial para exploração de minérios?

Importa assinalar que os agricultores familiares de Rio Pardo de Minas vivem esse impasse com o Governo de Minas Gerais acerca das terras devolutas num cenário de consolidação da mineração. Portanto, pode-se afirmar que há um processo de desterritorialização da agricultura familiar em Rio Pardo de Minas, tensionado pela prática minerária.

Referencial teórico-metodológico

O referencial teórico-metodológico utilizado na pesquisa é o das Representações Sociais em Movimento (Antunes-Rocha, 2018), abordagem que tem origem no conceito de representações sociais proposto por Moscovici (1978). A teoria das representações sociais (TRS) foi construída a partir dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada *La psychanalyse: son image et son public*, de Serge Moscovici (1978), em que o autor inaugura na Psicologia Social uma abordagem voltada a investigar as representações sociais (RS) considerando as estruturas sociais que circundam o ser humano e suas formas de pensar, sentir e agir, numa perspectiva histórico-cultural. As RS são consideradas fenômenos porque estão relacionadas a um modo particular de compreender e de se comunicar (Moscovici, 1978).

Como já exposto, a partir das Representações Sociais em Movimento (RSM) entende-se que é possível compreender como uma prática processual – isto é, *em movimento* – as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos diante de fatos que desafiam seus modos de viver e assimilar a realidade. A vertente das RSM inicia seus pressupostos com a pesquisa *Representações sociais de professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula*, de Antunes-Rocha (1995). A pesquisa foi realizada com professores de escolas de assentamento

e acampamento, e um de seus resultados foi a identificação de que os professores eram tensionados em suas formas de pensar, sentir e agir em relação aos estudantes inseridos em contextos de luta pela terra (Antunes-Rocha, 1995). Tais tensionamentos influenciaram os processos de reelaboração das RS sobre esses estudantes. Em 2012 foi criado o termo *Representações Sociais em Movimento*. Posteriormente, no âmbito do Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES), as pesquisas de Carvalho (2015) e Telau (2015) avançaram na construção da vertente das RSM e novos estudos subsequentes têm feito o exercício de aprimorar e divulgar o conceito[45].

É importante destacar que as RSM nem sempre indicam que há uma mudança, mas sim um movimento, pois mesmo que as maneiras de pensar, sentir e agir permaneçam inalteradas, o ato de reafirmar o que é tido como familiar se configura como movimento. Em outras palavras, quando o sujeito é submetido a situações/contextos que o provocam a alterar sua representação sobre algo, mesmo ao mantê-la, ele realiza um movimento – de negação do novo.

Nessa direção, de acordo com Antunes-Rocha (2018, p. 23), no processo de construção de uma representação social podem ser identificados, no mínimo, três tipos de movimentos:

> 1) recusar-se a vivenciar o novo, não dando possibilidade à mudança, dando mais força ao saber já instituído; 2) aderir integralmente ao estranho, promovendo uma ruptura com o passado; ou 3) iniciar um processo de reelaboração do familiar, integrando o novo progressivamente.

Já em outra ocasião, Antunes-Rocha (2020, p. 59) indica que no mínimo quatro tipos de movimentos podem ser identificados nas RSM:

45 O Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES) insere-se na linha de pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE\UFMG), sob orientação da professora Maria Isabel Antunes-Rocha, professora titular da mesma universidade. O GERES é composto por profissionais de diferentes áreas do conhecimento que, em suas produções, buscam investigar representações sociais de sujeitos sociais que vivenciam situações que demandam alterações em suas formas de pensar, sentir e agir (Antunes-Rocha, 2018).

> (1) Movimento e busca de novos saberes e experiências na perspectiva da reelaboração; (2) Movimento para manter a experiência e o saber prévio; (3) Movimento para se manter no não-familiar; (4) Movimento em busca de novos saberes e práticas negando a experiência e o saber prévio.

Por fim, em outra reflexão sobre o assunto, Antunes-Rocha[46] amplia os tipos de movimentos para, no mínimo, cinco:

> [...] 1) permanência no não-familiar; 2) reconhecimento do não-familiar e se movimenta para retornar às representações sociais anteriores; 3) reconhecimento do não-familiar e busca por novas representações sociais; 4) negação do não-familiar; 5) reconhecimento do não-familiar e busca por formas de reconstruir as representações sociais.

Em síntese, Carvalho (2015, p. 103) afirma que

> [...] a busca pelo movimento das representações é uma forma de apreender a dinamicidade nas estruturas das Representações Sociais, vista por Moscovici (2012) como o fluxo de relações entre grupos e pessoas que dá sentido às Representações Sociais.

Sousa (2018) ressalta a contribuição teórica das produções do GERES para a análise dos processos de constituição de representações sociais em contextos dinâmicos geradores de mudança, evidenciando como as RSM se manifestam em diferentes contextos sócio-históricos.

Jodelet (2018) também reconhece a importante contribuição dos estudos realizados pelo GERES na perspectiva das RSM, pois entende que estas possuem "[...] uma qualidade rara: a de captar – na própria crueza da vida e de intervenções sociais como a formação educativa – a evolução das representações sociais que mais afetam os interesses dos atores sociais" (Jodelet, 2018, p. 207, tradução nossa).

46 Informação verbal: fala realizada em simpósio durante a XII Jornada Internacional / X Conferência Brasileira sobre Representações Sociais, realizada no período de 16 a 19 de abril de 2023, no Rio de Janeiro.

A construção dos dados foi feita com base em entrevistas narrativas realizadas no período de 23 a 25 de janeiro de 2024, no município de Rio Pardo de Minas, a partir de convite e adesão voluntária de três professores e três professoras A realização das entrevistas narrativas contou com o apoio do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais. A narrativa central da entrevista foi: "Conte-me como é para você a presença de práticas produtivas como a agricultura familiar, o plantio do eucalipto e a mineração em Rio Pardo de Minas. Como é isso para você? Como é viver essa experiência?". Com duração de 21 a 35 minutos, as entrevistas foram gravadas e transcritas em sua íntegra.

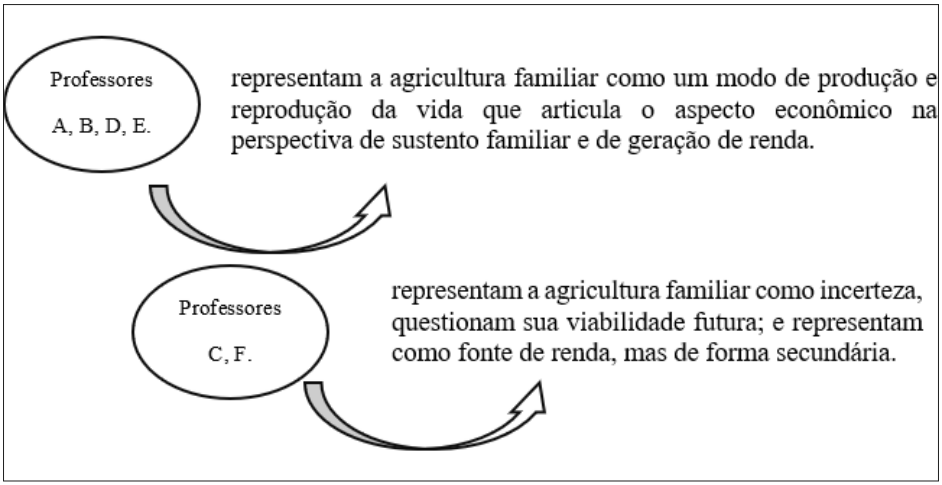
A entrevista narrativa (EN), como método de pesquisa, foi criada na Alemanha em meados da década de 1980, pelo sociólogo alemão Fritz Schutze. Jovchelovitch (2008, p. 94) compreende a sugestão de Schutze como uma "[...] proposta sistemática de criar narrativas com fins de pesquisa social". Jovchelovitch e Bauer estão entre os principais propagadores da EN, inclusive no Brasil. Uma breve busca pelo *Google* mostrou que estudos de diferentes áreas do conhecimento recorrem à EN como técnica de pesquisa. A hipótese que justifica a aceitação da EN como método de pesquisa é a de que "[...] contar histórias é uma forma elementar da comunicação humana [...], é uma capacidade universal" (Jovchelovitch; Bauer, 2008, p. 91).

Resultados e discussão

Os dados mostram que os sistemas de representação dos professores entrevistados são tensionados por pontos de ancoragem e objetivação no processo de reelaboração das representações sociais dos professores pesquisados sobre a agricultura familiar. Destarte, um dos pontos de ancoragem e objetivação das RS sobre a agricultura familiar dos professores entrevistados organiza-se na categoria analítica de base econômica ancorada no modo de vida camponês, envolvendo a produção de alimentos para consumo familiar e geração de renda.

Nessa categoria há dois grupos, conforme expõe a figura 1. O primeiro grupo é formado pelos professores A, B, D e E, que representam a agricultura familiar como um modo de produção e reprodução da vida que articula o aspecto econômico na perspectiva do sustento familiar e da geração de renda. O segundo grupo é formado pelos professores C e F, que representam a agricultura familiar como incerteza e fonte de renda secundária, questionando sua viabilidade futura.

Figura 1 – RS de base econômica ancorada no modo de vida camponês: produção de alimentos para consumo familiar e geração de renda



Fonte: Santos, 2024, p. 109.

A professora A narra que precisa revisitar sua memória para falar da agricultura familiar, ou seja, ela se ancora nos fatos que compõem a sua história de vida para representar a agricultura familiar: "Eu sou filha de agricultores familiares e a ideia que eu sempre ouvi é que a agricultura é uma coisa muito importante, sempre foi e é o nosso sustento, da minha casa, da minha família". Nesse sentido, segundo Moscovici (2012), as pessoas trazem em suas memórias uma coleção de imagens do mundo em seus diferentes aspectos, num processo de ancorar e objetivar o novo, o não familiar (nesse caso, a imagem da agricultura familiar).

> *É dessa soma de experiências e memórias comuns que nós extraímos as imagens, linguagens e gestos necessários para superar o não-familiar [...] as experiências e memórias não são nem inertes, nem mortas. Elas são dinâmicas e imortais. Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica* de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (Moscovici, 2012, p. 78).

Assim, a professora A ancora sua RS sobre agricultura familiar nas informações e nos valores que ficaram guardados em sua memória, transmitidos a ela desde criança pelos seus pais. A forma de pensar a agricultura familiar herdada dos pais criou na professora um sentimento de pertencimento e afetividade. Ou seja, a partir do posicionamento assumido por ela (ao dizer "eu sou filha de agricultores familiares"), constatamos que a professora, além de valorizar a agricultura familiar, também se reconhece nesse lugar. Há um reconhecimento relacionado à identidade campesina.

Na narrativa da professora B constatamos que ela ancora e objetiva sua RS sobre agricultura familiar no grupo familiar. Ela assim narra: "Eu cresci em um meio em que a minha família sempre prezou muito por trabalhar de uma maneira agroecológica, né? Meus pais são agricultores familiares, meus avós eram agricultores familiares, meus tios também eram agricultores familiares" (Professora B). Para a professora B, a agricultura familiar é:

> [...] riqueza que não se mede por dinheiro, mas sim por qualidade de vida, né? O que eu vejo, né?, a gente não fica rico, mas a gente tem qualidade de vida, né? Eu vejo meu pai produzindo as hortaliças, as frutas, né?,

> um pouquinho de arroz, um pouquinho de feijão, né?, um pouquinho de mandioca, tudo um pouquinho, né?, sem agrotóxico, né?, tudo plantado de maneira agroecológica, né? Então, assim, isso é qualidade de vida, né? Eu sei que eu posso colocar na minha mesa, né?, um produto de qualidade que não vai trazer nenhum dano na saúde dos meus filhos (Professora B).

Em relação ao direito de produzir de forma segura e sustentável, a professora resgata na memória a época de sua adolescência, de sua vivência na comunidade, quando ela aprendeu que a luta e a persistência em permanecer no campo estão associadas à continuidade da agricultura familiar, à identidade campesina.

Na narrativa do professor D captamos seu sentimento de pertencimento à agricultura familiar, à identidade campesina. Ao falar da comunidade onde nasceu e cresceu, o professor narra que a comunidade tinha como fonte de renda o cultivo da mandioca; relata que sempre trabalhou com seus pais na propriedade da família, e que as famílias da comunidade compartilhavam sua mão de obra umas com as outras.

> Eu sempre trabalhei lá desde pequeno com meus pais. A gente tem um sítio, né? Eu tenho meu sítio, meu vizinho tem o sítio dele, aí eu trabalho. Só que como a fonte de renda de a gente não é tão alta, fulano trabalha pra mim. Aí depois, quando eu tiver precisando, vou lá e trabalho pra ele. Assim, sempre foi mediante a troca de trabalho (Professor D).

Sobre essa forma característica da agricultura familiar de organizar a mão de obra em uma região ou propriedade, Carvalho e Costa (2012, p. 28) afirmam que "[...] o uso da terra pode ocorrer de maneira direta pela família, em parceria com outras famílias vizinhas ou parentes, em coletivos mais amplos ou com partes do lote arrendados a terceiros".

O professor E destaca, em sua narrativa, um tom de alerta, um sentimento de medo, de incerteza. E, então, apresenta uma narrativa

imbricada a uma posição de defesa:

> Nós temos uma agricultura familiar muito forte, forte no sentido de que tem muita gente nas comunidades rurais. Aí, ela vem garantindo a permanência do homem no campo e no campo, com a cultura da mandioca e a cultura da cana. Mas também tem outros agricultores que partiram para a irrigação, então têm conseguido adaptar seus plantios para essa nova realidade. Então a agricultura familiar é a que vem sustentando esse município. Eu nasci nela (*na agricultura familiar*) e vivo nela até hoje, uma vez que eu sou filho de agricultores familiares, fiz o curso de licenciatura de educação do campo, trabalho já há 5 anos na sala de aula, porém sempre tive um vínculo dentro da agricultura familiar, continuo produzindo, planto até hoje (Professor E, grifo nosso).

A nova realidade que o professor menciona é a falta e/ou escassez de água, que tem se agravado em razão de outras práticas produtivas diferentes da agricultura familiar, que impactam os recursos hídricos e que vêm sendo denunciadas pelas comunidades e movimentos sociais do campo.

Para a professora C, a agricultura já esteve mais presente no município: "Às vezes plantam uma coisinha ou outra, assim, mas é para o consumo próprio" (Professora C). Nesse contexto, a professora nos narra que hoje em dia a sua família "[...] gasta muito mais no mercado exatamente por não estar plantando mais como antigamente" (Professora C).

Em sua narrativa, o professor F diz: "Eu sou filho de agricultor, meu pai sempre trabalhou na roça, no plantio principalmente da mandioca. [...] a principal fonte de renda da maioria das famílias do município é a agricultura familiar" (Professor F). Ele se ancora na geração de renda para falar da agricultura familiar como atividade econômica. No decorrer de sua narrativa, o professor não demonstrou reconhecimento como agricultor familiar. Ele até menciona a produção familiar na comunidade em que reside – onde os agricultores

familiares cultivam "[...] o milho, o feijão, principalmente a mandioca, faz o polvilho, a maioria das pessoas cultiva mais a mandioca na região" (Professor F) –, mas, em seguida, destaca o vínculo de sua família com outra prática produtiva e a apresenta como mais rentável do que a agricultura familiar, razão pela qual esta passou a ocupar um lugar subjacente em seu contexto de vida.

Assim, as dimensões emocional, cognitiva e social do professor F revelam uma RS sobre agricultura familiar marcada por uma imagem economicista, centrada na ideia de retorno financeiro e mesclada ao sentimento de afinidade, mas pressionada pela relação do seu grupo familiar com outras práticas produtivas.

Com relação aos possíveis tensionamentos provocados pela mineração, perceberam-se três posições (P1, P2, P3). Na P1, temos os professores A e C, que situam a mineração como algo distante, à margem da vida, um objeto não familiar. A professora A relata: "Na região onde eu nasci, onde eu cresci, a gente sempre ouve falar que a mineração é uma coisa bem distante mesmo. A mineração está distante da minha vida". Porém, ao mesmo tempo em que a professora afirma que a mineração é algo que deve ser mantido longe, ela diz: "Não tem jeito, ela [a mineração] chegou, agora é aprender a conviver também" (Professora A). Diante disso, segundo a professora, a comunidade onde ela reside está em constante busca de estratégias para afastar a mineração.

A professora C apresenta uma narrativa semelhante: "Eu não tenho muita experiência com isso, porque a mineração aqui no município é um pouco longe da comunidade onde eu vivo". Essa fala da professora revela que ela não considera que, uma vez instalada, a mineração influencia o território todo – seu ecossistema e as pessoas –, ou seja, mesmo se localizando em uma região do município de Rio Pardo, todo o município passa a integrar a lógica minerária.

Diante disso, compreendemos que o termo *distante* não se limita à localização geográfica, mas pode remeter à compreensão de que esses professores não reconhecem a mineração; ao contrário, para eles a atividade é alheia a seus modos de vida, é estranha, não familiar. Desse modo, inferimos que eles não se sentem tensionados

pela atividade minerária, apesar de a atividade seguir em vias de consolidação no município, inclusive com as narrativas de progresso e desenvolvimento econômico por parte das empresas.

Na P2, os professores B, D e E pensam a mineração na perspectiva de desastre ambiental, afirmam que é preciso evitá-la a todo custo e, por isso, posicionam-se contrários à prática minerária no município. Para a professora B, a mineração

> [...] é um retrocesso, vai fazer com que uma pequena parcela cresça, vai extrair riqueza do lugar e deixar só os danos, os estragos. E aí as populações que ficarem vão sofrer, vão viver na miséria. [...] A mineração não vai trazer nada de bom para os agricultores familiares, vai deixar um vazio dentro do município, que é tão rico. A mineração pode trazer danos que não têm como reverter. Se a população não acordar, é isso que vai acontecer (Professora B).

Já o professor D faz o seguinte relato:

> [...] a mineração, como eu já vi em alguns lugares, traz renda, as pessoas vão trabalhar para as mineradoras. Mas, assim, a mineração é destruição. Quando eu vi como são as barragens, "meu Deus do céu", pensei. E se uma barragem dessa romper igual já aconteceu? Chega a dar arrepio quando a gente lembra. Imagina uma coisa dessa aqui? Se acontecer isso, esses rejeitos que jogam da mineração atingir uma região economicamente fraca do meu município... (Professor D).

Para Faria e Botelho (2019, p. 50), "[...] as atividades de produção mineral geram um volume significativo de rejeitos decorrentes dos processos de lavra e beneficiamento". Segundo os autores, barragem é "[...] qualquer estrutura (barramento, dique ou similar) que forme uma parede de contenção de rejeitos, de resíduos ou de formação de reservatório de água" (Faria; Botelho, 2019, p. 52).

O professor E diz que a mineração é uma ameaça. Nesse sentido, ele demonstra preocupação com o uso e a disponibilidade de água

no município: "A mineração assusta, tenho desconfiança. Os casos de Mariana, Brumadinho... O sentimento é de medo mesmo" (Professor E). Nas narrativas dos professores B, D e E, é possível captarmos sentimento de medo e apreensão ao cogitarem a possibilidade de a mineração se instalar no município; de o município, as comunidades e os recursos naturais serem impactados pela mineração, como aconteceu com o rompimento da barragem de Fundão, da Samarco Mineração, em Mariana, ocorrido em 5 de novembro de 2015.

Na P3, os professores A e F afirmam que, apesar dos impactos, é preciso aprender a conviver com a mineração. A professora A é bem clara ao dizer: "[...] é aprender a conviver e buscar estratégias para continuar na agricultura familiar" (Professora A). Para Trocate e Coelho (2020, p. 126),

> [...] compreender a mineração e seus efeitos, e as formas de organizá-la, é uma necessidade não apenas dos povos das regiões mineradas, mas de toda a sociedade, incluindo os moradores das grandes cidades que usufruem das mercadorias produzidas e dependem do abastecimento hídrico garantido por rios e bacias hidrográficas que sistematicamente são destruídos pela atividade mineradora. Resumindo, é impossível não ser afetado pelo problema mineral brasileiro.

Nessa direção, o professor F afirma que sua família não tem envolvimento com a mineração e que, caso a mineração se desenvolva no município, os impactos ambientais serão inevitáveis. Na sequência, o professor faz o seguinte relato:

> Quando escuto falar de mineração, o que vem na minha mente primeiro é o que aconteceu em Mariana. E depois em Brumadinho, aquela tragédia lá. Sempre que falo, a primeira coisa que vem à mente é a destruição, aquela devastação toda [...]. A mineração não deve entrar no município, eu acho que não vai ser legal pra nós. Mesmo que vá trazer desenvolvimento e tudo, mas o impacto vai ser muito grande, eu temo que isso aconteça (Professor F).

O professor F traz uma narrativa de medo com relação aos impactos da prática minerária que podem comprometer as fontes de água: "Eu também acho que pode acontecer, porque tem muitas nascentes que podem estar prejudicando. Aqui já é muito seco, chove pouco e os rios podem estar secando" (Professor F). Contudo, o professor defende que,

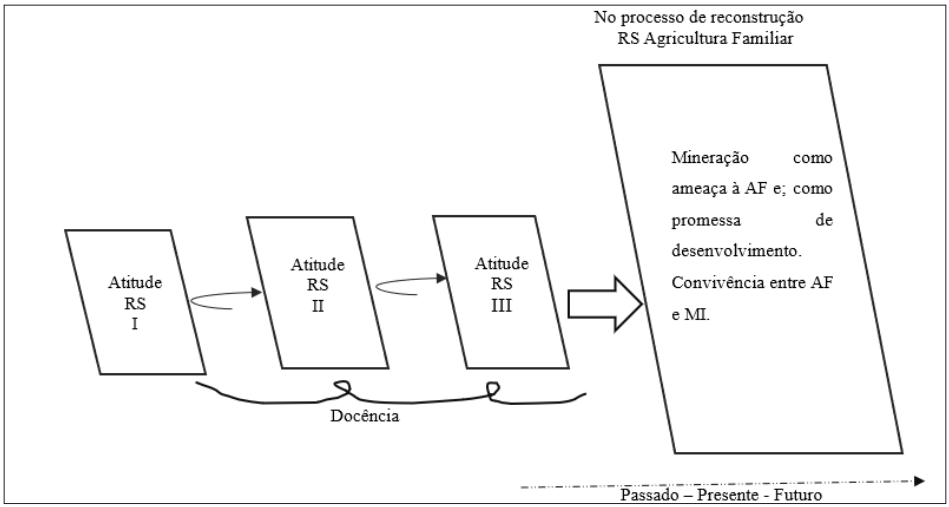
> [...] por outro lado, a gente vê o desenvolvimento. Seria ótimo ter mais empregos para as pessoas trabalharem. Então, entre o lado dos impactos, ao mesmo tempo, também tem a geração do emprego que a mineração pode oferecer (Professor F).

Considerando o contexto de disputa entre as diferentes práticas produtivas presentes em Rio Pardo de Minas, a mineração caminha para a consolidação no território rio-pardense, por meio de redefinições socioterritoriais no campo; já as comunidades têm o desafio de reorganizar suas resistências e formas de luta em defesa da identidade, do território, dos recursos naturais e do modo de produção e reprodução da vida. Conforme Trocate e Coelho (2020, p. 125), "[...] há muito que se fazer [...]. A criatividade e as iniciativas locais são a base para uma resistência efetiva à mineração e para a consecução de alternativas", sendo a educação do campo uma delas.

Os resultados apontam, ainda, que a mineração tensiona a escola a partir de duas situações: i) os professores não estão trabalhando a temática da mineração nas escolas onde atuam; e ii) a escola tem à frente o desafio de envolver a comunidade escolar na discussão da temática e contribuir na construção de um projeto de campo capaz de garantir um modo de vida sustentável perante a atividade minerária para a população que habita o território.

Diante disso, tem-se um modelo representacional em espiral para ilustrar as RSM dos professores entrevistados:

Figura 2 – Movimento de reconstrução das RS sobre agricultura familiar no contexto da prática minerária



Fonte: Santos, 2024, p. 146.

Notamos que o movimento de tornar familiar a mineração coloca os professores entrevistados na busca de novas formas para reconstrução da representação social sobre agricultura familiar. Diante disso, na reconstrução, nas formas de pensar, sentir e agir dos professores em relação à mineração, a prática aparece como ameaça, medo, promessa de desenvolvimento e, até mesmo, como possibilidade de convivência com a agricultura familiar. Esse movimento de reconhecimento do não familiar (mineração) e a busca por novas formas de reconstrução das representações sociais sobre agricultura familiar dos professores entrevistados se realizam a partir das três atitudes elencadas, nas quais a focalização se encontra nos tensionamentos da prática minerária.

A análise desse movimento perpassa o exercício da docência, já que identificamos a falta de conhecimento e de material didático como um desafio para a escola no contexto estudado. Acrescentamos a isso que o tema da mineração não foi trabalhado/discutido levando-se em consideração a articulação entre contexto econômico e prática escolar. Sendo assim, esse dado aponta a escola como uma nova forma

de reconstrução da representação social desses professores, mas apresenta limitações e desafios, conforme exposto.

Considerações finais

Concluímos que as análises feitas possibilitam reflexões em torno das formas de pensar, sentir e agir dos professores em relação à agricultura familiar, à atividade minerária no município de Rio Pardo de Minas e ao modo como esta última vem tensionando a escola. Dessa forma, o presente estudo sinaliza que os sujeitos pesquisados estão inseridos em contextos geradores de mudanças e que as suas representações de mundo estão relacionadas às representações sociais sobre a agricultura familiar e a mineração.

Entendemos que as formas de pensar dos professores entrevistados perpassam suas estruturas subjetivas e são frutos de um sistema de conhecimentos e saberes comuns à formação socioeconômica da agricultura familiar e compartilhados entre gerações, orientando seus modos de pensar, sentir e agir perante as situações que os tensionam, em que a constituição da subjetividade se realiza a partir dos sentidos e das significações (Sousa, 2018).

Portanto, mesmo atuando em contextos semelhantes, as RSM dos professores entrevistados não seguiram um movimento padrão, linear, pois esses professores realizam mais de um movimento no processo de reelaboração das suas representações sociais sobre a agricultura familiar, seja para reafirmar a agricultura como modo de produção e reprodução da vida, seja para assimilar o novo e os desafios que se apresentam na vida cotidiana, na docência. Por fim, destaca-se que, após longas e sucessivas reivindicações ao Estado, o território de que os agricultores familiares acreditavam serem os proprietários lhes escapa, podendo deixar de pertencer a eles.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Memorial apresentado como pré-requisito para a progressão ao cargo de Professora Titular da Faculdade de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações sociais de professores sobre a relação professor-aluno em sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Representações Sociais em Movimento**: pesquisas em educação em contextos geradores de mudança. Curitiba: Appris, 2018.

ANTUNES-ROCHA, M. I; SANTOS, M. L. D. (org.). **Desafios e possibilidades da educação escolar no processo de reconstrução das áreas campesinas atingidas pelo rompimento da barragem de fundão**. Belo Horizonte: Utopika, 2024.

ARÁOZ, H. M. **Mineração, genealogia do desastre**: o extrativismo na América como origem da Modernidade. São Paulo: Elefante, 2020.

BARBOSA, R. S. Mineração no Norte de Minas Gerais: tensões e conflitos pelo acesso e uso da água. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, MG, v. 11, n. 1, 2014. Disponível em: https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/user/setLocale/en_US?source=%2Findex.php%2Frds%2Farticle%2Fview%2F1826. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Decreto Presidencial de 13 de outubro de 2014. Cria a Reserva de Desenvolvimento Sustentável Nascentes Geraizeiras, localizada nos municípios de Montezuma, Rio Pardo de Minas e Vargem Grande do Rio Pardo, estado de Minas Gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 9, 14 out. 2014.

CARVALHO, C. A. S. **Práticas artísticas dos estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo**: um estudo na perspectiva das representações sociais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9VFJ4P. Acesso em: 2 set. 2025.

CARVALHO, H. M.; COSTA, F. Agricultura camponesa. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 28-34.

DAYRELL, C. A. Agricultura geraizeira. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 99-120, set./dez. 2012.

DAYRELL, C. A. **De nativos e de caboclos**: reconfiguração do poder de representação de comunidades que lutam pelo lugar. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Social) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, MG, 2019.

FARIA, M. P.; BOTELHO, M. R. A análise da causalidade do "acidente" de trabalho da Samarco. *In*: PINHEIRO, T. M. M. *et al.* (org.). **Mar de lama da Samarco na bacia do rio Doce**: em busca de respostas. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2019. p. 49-64.

FERNANDES, F. R. C.; ARAUJO, E. R. Mineração no Brasil: crescimento econômico e conflitos ambientais. *In*: GUIMARÃES, P. E.; CEBADA, J. D. P. **Conflitos ambientais na indústria mineira e metalúrgica**. Rio de Janeiro: CETEM/CICP, 2016. p. 65-88.

INPE (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais). **Monitoramento do desmatamento no Cerrado**. São José dos Campos: INPE, 2024. Disponível em: https://www.inpe.br. Acesso em: 2 set. 2025.

JODELET, D. Post Face. *In*: RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Representações sociais em movimento**: pesquisas em educação em contextos geradores de mudança. Curitiba: Appris, 2018. p. 207.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2008.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 90-113.

LOMBELLO, J. C. **Geologia e recursos minerais das folhas Nova Aurora (SD.23-Z-D-V-4), Rio Pardo de Minas (SD.23-Z-D-V-2) e Santo Antônio do Retiro (SD.23-Z-D-II-4)**: Projeto Rio Pardo de Minas, estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: CPRM, 2020. Disponível em: https://rigeo.sgb.gov.br/jspui/handle/doc/21672. Acesso em: 2 set. 2025.

MAYORGA, C.; PROFETA, Z. Mais uma barragem se rompe: qual o papel da ciência? **Revista Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 72, n. 2, p. 16-17, abr./jun. 2020. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v72n2/v72n2a06.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho Guareschi. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANTOS, E. V. **Educação no contexto da prática minerária**: Representações Sociais em Movimento de professores sobre a agricultura familiar no município de Rio Pardo de Minas – Minas Gerais. Tese (Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/83446. Acesso em: 2 set. 2025.

SILVA, Q. M. S.; KUBO, R. R. Conflitos ambientais no Norte De Minas Gerais: o 7º Encontro da Articulação dos Vazanteiros em Movimento. **Revista Argumentos**, Montes Claros, MG, v. 7, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2020.

SOUSA, C. P. Representações sociais em movimento. *In*: RIBEIRO, L. P.; ANTUNES-ROCHA, M. I. (org.). **Representações sociais em movimento**: pesquisas em educação em contextos geradores de mudança. Curitiba: Appris, 2018. p. 207-210.

SOUZA, J. R. **Terras geraizeiras em disputa**: os processos de autoafirmação identitária e retomada territorial de comunidades tradicionais de Rio Pardo de Minas frente à concentração fundiária. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/31194. Acesso em: 2 set. 2025.

TELAU, R. **Ensinar - incentivar - mediar**: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFA's sobre os processos de ensino/aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A4LHGD. Acesso em: 2 set. 2025.

TROCATE, C.; COELHO, T. P. **Quando vier o silêncio**: o problema mineral brasileiro. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2020.

Capítulo 12

O extremo na transgressão: uma reflexão sobre a adolescência marginalizada

Pâmela Esteves

No nosso atual mundo contemporâneo, a adolescência muitas vezes rouba a cena devido à emergência de quadros patológicos de intensa gravidade social. Assistimos atônitos a muitos casos permeados de violências psíquicas que se inscrevem no corpo de um modo tão doloroso, que nos falta representação simbólica para significar. Cardoso (2001) assinala que a adolescência contemporânea é marcada por uma experiência de ruptura e transformação que não cessa de nos interrogar como analistas e pesquisadores. O que nos questiona o tempo todo se inscreve na complexidade inerente ao processo de adolescer, em que incidem exigências de rupturas que são vivenciadas como perdas nas quais, em diversos casos, a dor psíquica emerge diante da fragilidade narcísica e da ausência de representações simbólicas sólidas que permitam a elaboração das perdas.

Mesmo compreendendo a adolescência como um momento de potenciais descobertas e construções criativas, há, ainda, o lado da destrutividade, que se manifesta na insistência ao excesso e na abertura demasiada ao risco, como atos de resposta ao pulsional em

ebulição diante do desamparo psíquico constitutivo do adolescer. Tudo isso exige muito esforço do aparelho psíquico, e em muitas situações o transbordamento pulsional pode se configurar como uma resposta subjetiva impeditiva à ligação, à capacidade de simbolização e representação das experiências. É como nos ensinou Benjamin (1993): as experiências, quando não representadas em narrativas, tornam-se adereços empobrecidos, carentes de simbolização psíquica e social.

Nossa adolescência contemporânea também responde aos nossos cenários de liquidez e esmaecimento de afetos, com certo empobrecimento criativo diante das demandas que se apresentam. Costa (2006) ressalta que os jovens do mundo globalizado não estão desorientados em significar suas experiências subjetivas, mas que o processo é ainda mais complexo e obtuso, uma vez que ser jovem se traduz em uma gramática moral do espetáculo marcada pela necessidade da exibição ao risco, ao excesso e à estética corporal permanentemente jovial, o que aniquila projetos criativos e narrativas singulares. Dessa forma, a complexidade não está em não saber para onde ir, mas na construção de caminhos alternativos à superficialidade que demarca a mercantilização da vida como um destino pulsional.

Soma-se a isso o enfraquecimento da autoridade como uma marca do adolescer contemporâneo, aspecto que ainda em 1960 foi salientado por Hannah Arendt. Corroborando as descobertas de Arendt, Costa (2006) estabelece uma relação entre a intensificação dos fenômenos de violência na juventude e o enfraquecimento da autoridade. Para o autor, quando determinadas referências axiológicas são enfraquecidas, o resultado é o desrespeito e a indiferença perante o outro.

Diante da impossibilidade e do risco de vulnerabilidade que caracteriza o ato de amar o próximo, nossa civilização transformou a necessidade de Eros na categoria política do respeito. Contudo, "[...] para que haja respeito é preciso que haja idealização, ou no mínimo considerações pelos predicados morais e sociais daqueles que nos são oferecidos como modelos de vida" (Costa, 2006, p. 21). Logo, o enfraquecimento da autoridade na contemporaneidade está

relacionado à perda da exemplaridade, das referências morais e institucionais que viabilizam a prática da alteridade na estruturação dos laços sociais. Nossos adultos, nossos professores, nossos políticos e nossas instituições protetoras são responsáveis por transmitir os valores que circunscrevem o respeito e a tolerância; se não o fazem, as crianças e os adolescentes são deixados à deriva, do ponto de vista das identificações.

O que resta? Restam respostas subjetivas marcadas pelo risco, pelo desemparo, desrespeitosas, violentas, desesperadas e intrinsicamente dolorosas. Nas palavras de Costa (2006, p. 22):

> O futuro dos adolescentes não pode ser entregue a eles próprios. Eles atravessam um período na vida no qual devem ser assistidos pelos mais velhos, em especial, por aqueles que o puseram no mundo. Depositar nas mãos de garotos e garotas o fardo de decidir quais os rumos morais ou sociais devem tomar, é um sintoma da imobilidade e do sentimento de superfluidade correntes nos adultos de hoje.

Quadros de referência que afirmem o respeito como um valor e como uma atitude são fundamentais para amenizar o desamparo constitutivo e traumático que assinala a travessia do adolescer. O que temos no nosso mundo contemporâneo, fundamentalmente, é o oposto disso, quando nos voltamos para a análise de instituições protetoras como a família e escola. Diante dessas circunstâncias contemporâneas de transformações axiológicas e institucionais, bem como de autoridades precárias, nossas crianças e nossos adolescentes estão deixados à deriva. O que significa ser deixado à deriva? Nesse contexto, a expressão *à deriva* é uma metáfora para o desamparo, que pode ser representado pelo sentimento de abandono (Birman, 2006).

O sistema socioeducativo e o adolescente em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro

A literatura dos últimos dez anos evidencia três aspectos recorrentes nas pesquisas sobre os adolescentes em conflito com a lei que cumprem medidas socioeducativas de privação de liberdade:

- Um primeiro aspecto é a necessidade de resgatar a trajetória de legislações e políticas sobre a infância e a adolescência. Trata-se de um percurso que teve início com a promulgação do antigo Código de Menores e que vai até o atual Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- O segundo aspecto está concentrado em contextualizar, com dados estatísticos e pesquisas qualitativas, a realidade social, cultural e econômica da população de adolescentes em conflito com a lei no Brasil. Nessa perspectiva, diferentes formas de vulnerabilidade são investigadas, apresentando um quadro da trajetória de inicialização na criminalidade e suas consequências.
- Um terceiro aspecto, também bastante recorrente, é o fracasso das medidas socioeducativas, fundamentalmente nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo. Foi dentro dessa temática que os sofrimentos psíquicos dos adolescentes ganharam respaldo como objeto de pesquisa.

É sobre esse terceiro aspecto que o presente texto visa contribuir. A população adolescente no Brasil, segundo dados estatísticos, é de 29.154.356 (IBGE, 2018). Desse número, mais de 22.000 são adolescentes em conflito com a lei, que cumpriram/cumprem algum tipo de medida socioeducativa, sendo 15.221 em medidas de internação; 5.573 em medidas de internação provisória; e 2.272 em medidas de semiliberdade. De acordo com o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), em 2017, 98.070 adolescentes cumpriam medidas socioeducativas em meio aberto (liberdade assistida e prestação de serviço à comunidade) por terem cometido atos infracionais (Brasil, 2018).

Esses números alarmantes representam vidas que precocemente adentraram na criminalidade. A compreensão desse cenário

não pode ser reduzida a discursos vazios que reduzem a complexidade da questão às questões de ordem familiar e financeiras. Por trás desses números evidencia-se uma sociedade estruturalmente desigual, fruto de um sistema colonial escravista que institucionalizou o racismo, que silencia pretos, pobres e periféricos através de uma lógica excludente de concentração de renda e negação do acesso a bens e serviços básicos.

A situação se torna ainda mais alarmante quando se considera uma análise comparativa do início dos anos 2000 até os três últimos anos. Nesse recorte, o total de adolescentes apreendidos por prática de ato infracional no estado do Rio de Janeiro aumentou em 66% entre 2003 e 2019, com 6 mil jovens apreendidos no último ano (Rio de Janeiro, 2020) – uma média de dezessete adolescentes por dia. Os dados das pesquisas qualitativas não apresentam consenso sobre quais são as melhores ações e políticas capazes de impedir a trajetória de transgressão iniciada por esses adolescentes. No ECA está prescrito que a aplicação de medidas socioeducativas deve ocorrer apenas quando superados todos os possíveis meios de proteção e de promoção de direitos. Contudo, apesar dessa determinação, as pesquisas disponíveis e as bases de dados das instituições de atendimento da adolescência em conflito com a lei não apresentam informações sistemáticas sobre a evolução da aplicação dos diversos tipos de medidas socioeducativas – meio aberto e fechado –, tampouco sobre sua efetividade (Rio de Janeiro, 2020).

A criminalização da adolescência em conflito com a lei atua discursivamente de modo perverso, ao construir a imagem do adolescente transgressor como um criminoso perigoso e inescrupuloso. As denúncias de violações e de castigos, bem como as pesquisas que se dedicam a escutar tais meninas e meninos são consensuais em apresentar a crueldade envolta na estigmatização desses jovens. Os dados apresentados pelas pesquisas quantitativas desmistificam o discurso da alta periculosidade. A maioria dos adolescentes internados no Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas, no Rio de Janeiro) praticou crimes análogos ao de tráfico de drogas e de roubo, segundo pesquisa do Conselho Nacional de Justiça (Brasil, 2012).

No período que corresponde a junho de 2017, de acordo com a Coordenação de Medidas Socioeducativa do referido departamento, só na capital do estado a instituição manteve, no total, 2.279 adolescentes em cumprimento de medidas privativas de liberdade – seja internação provisória, internação ou semiliberdade – pelo cometimento de atos infracionais relacionados ao tráfico de drogas. Desse total, 1.310 jovens cumpriam medida socioeducativa de internação nas unidades do Degase, revelando uma prevalência da escolha da privação de liberdade como medida a ser aplicada pelo Juizado da Infância e da Juventude.

Ao ingressar no sistema socioeducativo na modalidade da privação de liberdade, o adolescente recebe um manual de normas de convivência. Ao se analisar esse documento, fica nítido que se trata de um regimento interno que orienta as condutas que o adolescente deve manter durante sua internação. Os parágrafos apresentam frases de ordem estabelecidas e suas respectivas punições caso sejam violadas. Os adolescentes que se destacam pelo bom comportamento são recompensados com atividades de lazer; já os que transgridem são punidos, na maioria das vezes, publicamente (Rosário, 2010).

A escuta de adolescentes é permeada de narrativas de raiva, ódio, inconformismo, medo, desamparo, insegurança e sobretudo incertezas (Guerra, 2018). Os relatos são consensuais na ênfase nos mecanismos punitivos/repressores e no cumprimento compulsório das atividades, inclusive as de cunho pedagógico. Avigora a moralidade instrumental: *cabeça vazia oficina do diabo*.

Nas escutas das narrativas, as pesquisas apontam também para a trajetória anterior ao ato infracional cometido e as motivações que conduziram o adolescente à transgressão. Guerra *et al.* (2012) analisaram essas trajetórias a partir da violência urbana, da criminalidade e do tráfico de drogas. As autoras se dedicaram a investigar a constituição subjetiva do sujeito adolescente a partir da entrada na criminalidade. Dentro dessa perspectiva, assinalaram a diferença entre violência, agressividade e ato agressivo como respostas subjetivas que permeiam a vida dos adolescentes em conflito com a lei.

Ainda na perspectiva da escuta dos adolescentes internados, muitas pesquisas (Guerra *et al.*, 2014) se dedicam a compreender o lugar da Psicanálise dentro do sistema socioeducativo. Essas contribuições apresentam a necessidade e a urgência da teoria psicanalítica aplicada às políticas públicas voltadas à socioeducação. Nesse sentido, a Psicanálise é afirmada como um dispositivo de escuta capaz de possibilitar a emergência da singularidade do caso perante o caráter universal da regulação jurídica, instituindo-se, assim, entre os limites e as potencialidades do atendimento institucional.

Estados-limite: o ato como resposta aos tempos sombrios da contemporaneidade

Em linhas gerais, o que caracteriza um estado-limite é o funcionamento limite do psiquismo, que se encontra restrito na capacidade de representar e de recalcar. Essa limitação é decorrente de vivências traumáticas experimentadas pelo sujeito ao longo de sua constituição subjetiva. No contemporâneo, as configurações subjetivas são verdadeiros desafios que instigam investigações a partir das dimensões psicanalíticas do excesso pulsional e das falhas narcísicas, ambas entendidas aqui como irrupções traumáticas.

No escopo das constituições subjetivas contemporâneas, a travessia do adolescente é constitutivamente traumática, uma vez que o pulsional transborda diante das demandas de separação e identificação impulsionadas pela puberdade; ainda, as fragilidades narcísicas são acionadas pela revivência edípica. Os sujeitos adolescentes angustiados pelos sentimentos de abandono, separação e perda apresentam dificuldades em estabelecer fronteiras seguras entre o eu e o outro, o interno e o externo, o corpo e o psíquico, justamente por se sentirem ameaçados pelas diversas necessidades alteritárias e identificatórias e, ao mesmo tempo, temerosos de perder os objetos de amor da infância. Assolado diante desse processo, o adolescente "[...] se apresenta como ato, resposta limite à ameaça de um possível transbordamento interno provocado pela presença de um excesso pulsional" (Cardoso, 2001, p. 331).

É por essas ponderações que consideramos a adolescência um autêntico estado-limite, pois esse momento é marcado pelo excesso pulsional que traumatiza o ego do sujeito adolescente ainda incapaz de representar e elaborar as excitações tanto internas quanto externas. Representar e elaborar significa ligar, fazer laço, simbolizar as irrupções que se descortinam de dentro e de fora. Quando o sujeito adolescente não dá conta de fazer ligações significantes, as marcas traumáticas se inscrevem no psiquismo, e este muitas vezes é incapaz de representá-las ou recalcá-las, tendendo por isso a exteriorizá-las pela via do ato, que na maioria das vezes aciona o corpo como forma de convocação e registro.

Nesse percurso, o sujeito adolescente é passivo diante do excesso pulsional, mas consegue algum grau de atividade quando, na atuação extrema (a violação da lei, por exemplo, que será discutida adiante), faz um apelo alteritário pela via da delinquência. Ser visto como delinquente passa a constituir um lugar, uma identidade, mesmo que pela via da violência social e psíquica que se instaura internamente, ou pelo medo e pela ameaça que são expressos externamente. Ser o perigoso, o destemido, o violento é um mecanismo de defesa, uma resposta subjetiva diante do desamparo de não ser nada.

Todavia, o adolescente que faz uma passagem ao ato, violando a lei, experimenta um estado-limite do funcionamento do seu psiquismo. Entendemos aqui a conceituação de estado-limite não como um entrecruzamento de estruturas clínicas como a neurose e a psicose, mas sim como um estado psicopatológico de funcionamento do psiquismo demarcadamente fronteiriço, caracterizado por fragilidades identitárias e narcísicas. O psiquismo funciona, assim, no limite, na fronteira entre o interno e o externo, uma vez que a "[...] a interioridade vê-se suplantada por uma tendência à exteriorização, justamente em função dos limites da capacidade de representação e de recalque" (Cardoso, 2001, p. 331). Situações angustiantes e por vezes traumáticas são vivenciadas de modo complexo, por serem marcadas por processos de invasão egóica e por ameaças de perda de objeto. As invasões assinalam a possibilidade de destituição narcísica, ao passo que as ameaças de perda de objeto direcionam o ego para a incompletude

e para o desafio alteritário de novas identificações. No sujeito adolescente, às voltas com suas demandas de separação e identificação, a interioridade é assolada, levando a uma carência de contornos efetivos nos limites entre o eu e o outro. O ego, confuso em seus próprios limites, fragilizado e ameaçado, é incapaz de recalcar seus vividos traumáticos e elaborar compromissos sintomáticos administradores das angústias.

Alguns sujeitos adolescentes ameaçados pelo temor de depender dos objetos amados e/ou de perdê-los recorrem à retirada psíquica (Houssier, 2008). O que seria essa retirada? Houssier compreende a retirada como uma resposta clínica da adolescência contemporânea. Trata-se de um ato de esconder-se, retirar-se de cena, isolar-se do mundo e destruir todas as possibilidades de laço social. Mesmo que o ato de retirada provoque sofrimento, o ganho está em não ter que enfrentar a realidade, em se abster de fazer escolhas e ter de se responsabilizar pelas renúncias. O sujeito se sente tranquilo diante do refúgio que a retirada proporciona e protegido das angústias que as escolhas de objeto acarretam. O ego se sente fortalecido e embalsamado em um não agir. A libido encontra esconderijo em um narcisismo ilusoriamente onipotente.

Por que a retirada é um ato de limite do psiquismo? Justamente porque na retirada há um pedido de ajuda e, ao mesmo tempo, uma tentativa de conservação e defesa do psiquismo. Os objetos internos são protegidos em um *estar só*, mesmo que na presença de um outro. Na retirada, o sujeito adolescente não nega suas identificações. Na verdade, o isolamento caracterizado pelo retirar-se do mundo é uma busca de evidenciar o estado de encurralamento em que se está.

> A retirada é um pedido de ajuda em que o paciente evita o vínculo com seus objetos subjetivos; isso evidencia então uma incapacidade de ficar verdadeiramente só, numa inversão da perspectiva em relação à presença do objeto. Estar retirado é uma maneira de manter a ligação com os objetos internos, e não uma via de acesso para separação dos seus objetos (Houssier, 2008, p. 115).

Nesse sentido, a retirada é o início de um pedido de ajuda e, ao mesmo tempo, uma defesa contra a depressão. Enquanto pedido, precisa ser escutada! No geral, o ambiente não escuta esse pedido, tornando a travessia ainda mais dolorosa. A saída da retirada implica um agir, um enfrentamento da realidade psíquica, ou seja, significa deixar o objeto partir sem que para isso seja necessário matá-lo. Trata-se de confrontar a realidade e aceitar que a onipotência é ilusória.

Em oposição aos estados-limite que caracterizam a retirada, as condutas de risco, ainda que também sejam atos de resposta subjetiva da adolescência e da juventude contemporânea, apresentam elementos avessos. Le Breton (2012) investigou o risco deliberado como uma marca da adolescência contemporânea. As condutas de risco assinalam uma exposição deliberada do indivíduo a situações de se machucar ou morrer, de alterar seu futuro pessoal ou de colocar sua saúde em perigo: tentativas de suicídio, fugas, inconstâncias, alcoolismo, toxicomanias, transtornos alimentares graves, velocidade em estradas, violências, relações sexuais sem proteção, atos de delinquência marcados pela violação da lei, entre outros comportamentos deliberadamente arriscados.

Colocar-se em risco é uma forma de atuar, um agir que nos possibilita pensar a atuação como uma tentativa de escapar da impotência, da dificuldade de se pensar a si próprio, mesmo se, via de regra, as consequências sejam perigosas. Nessas formas de atuar mediadas pelo risco, o corpo substitui a linguagem e comunica o indizível que caracteriza o sofrimento de angústia. Nas meninas, as condutas de risco denunciam dores silenciadas relacionadas à insatisfação corporal, por meio de relações sexuais desenfreadas e submetidas ao abuso, escarificações, tristeza e isolamento profundo. Entre os meninos, o risco se apresenta pelo viés da agressividade, do confronto com os pais, com as leis e normas sociais. Destaca-se o envolvimento em episódios de delinquência, violência, velocidade em estradas, toxicomanias, alcoolismo, entre outras atuações fundamentadas em um viver na fronteira do perigo.

As condutas de risco são defesas egoicas do psiquismo traumatizado. São resposta subjetivas afirmadas por adolescentes de todas

as classes sociais, independentemente do gênero, da sexualidade ou de pertencimentos religiosos. Essas experiências, ainda que intensamente perigosas, satisfazem, sempre parcialmente, as pulsões avassaladoras que emergem na puberdade e que exigem do psiquismo um entendimento para o qual não há ainda simbologias. Arriscar-se é uma forma de representar a fronteira traumática do adolescer, pois o risco "[...] corresponde à necessidade interior de se transformar e de renascer sob uma nova versão de si, melhorada, depois de ter olhado, real e simbolicamente, a morte de frente" (Le Breton, 2012, p. 37).

O adolescente enxerga no risco o real da morte, e dessa experiência retira elementos representativos para enfrentar simbolicamente a morte da infância. Trata-se de abandonar o ser infantil e de iniciar a constituição do ser adolescente. Nesse caso, o trabalho de luto é investido pelo ato de se colocar em risco, em que simular a morte através do risco se configura como uma representação simbólica para se proteger da morte real da infância (Fedida, 1988). O risco deliberado e intencional constitui a fabricação de uma dor que age minimizando momentaneamente os sofrimentos de impotência e passividade que invadem o adolescente. Fabricar essa dor significa ter algum controle, ter alguma impressão fugidia de pertencer e estar no mundo.

O risco aponta também para o ato de se colocar à prova, de se testar, de evidenciar para si e para o social a conquista de autonomia, sucesso, realização e formas de reconhecimento.

> Durante estes períodos em que se escapa, espera-se a resolução das tensões como se a morte fosse uma espécie de recato no qual o sujeito se retiraria para retomar seu fôlego e esperar o fim das contusões. Suspensão de si, apagamento das circunstâncias, busca de um coma não premeditado, porém internamente desejado como um porto, no qual se pode reconstituir-se. Morte nem brutal nem definitiva, mas reversível e maternal, lugar de consolo e conciliação das tensões, em suma, uma morte sem cadáver. A preocupação é menos a de morrer do que a de não estar mais aqui; é menos a de

> se matar do que a de viver, de se desfazer simplesmente do pior (Le Breton, 2012, p. 38).

Dessa forma, as condutas de risco consistem muito mais em *acting out*, mas podem se transformar nos extremos das *passagens ao ato*. O ato é o de provocar uma dor de ameaça de perigo que retenha o sofrimento através de um apelo, de uma busca por suporte. Ao ferir-se, esfolar-se, colidir-se com as extremidades da realidade, experimentando o corpo-a-corpo com a toxicomania, o alcoolismo, a anorexia, a bulimia ou diversas outras formas de violentar-se, o adolescente assume o protagonismo do seu sofrimento, ainda que provisoriamente. Esse protagonismo não é pouco e constitui-se em um ultimato na tentativa de produzir sentido e de afirmar sua existência no mundo.

A delinquência do adolescente em conflito com a lei: uma conduta de risco de figuração extrema

O extremo aqui considerado está além do mal-estar, e se apresenta através de configurações subjetivas que vivenciam intensos sofrimentos e que a isso respondem por meio de uma radicalidade nas escolhas e nas ações. É esse extremo que está presente nos estados-limite, assinalando sofrimentos identitários narcísicos que desafiam as teorias psicanalíticas. Para alguns sujeitos o extremo e a radicalidade do agir contemplam uma forma de exteriorização dos diversos conflitos psíquicos que avassala o ego. A questão que fica é se essas respostas extremas garantem ao funcionamento psíquico algum tipo de alteridade, no sentido de um protagonismo para o ego, uma saída da passividade, da exclusão e da indiferença que marcam o contemporâneo? Ou a dimensão de apelo ao outro que o extremo possibilita é ainda mais nociva ao próprio psiquismo?

Entre as diversas condutas de risco acionadas pelos adolescentes como resposta subjetiva diante do próprio traumático da travessia do adolescer, estão os atos delituosos. A delinquência – conceito sociojurídico que engloba os atos de resistência, desobediência

e violação da lei – é, além de um comportamento recorrente entre os jovens, um recurso social, uma forma específica de demanda que muitos adolescentes direcionam ao ambiente social. Na literatura psicanalítica, a delinquência já foi interpretada como uma neurose grave; já nos dias atuais, tem sido relacionada aos estados-limite, e, dependendo do caso, podemos ainda compreendê-la como uma figura do extremo no sentido de um esgotamento radical do psiquismo.

O que nos chama atenção nos atos delituosos não é tão-somente a violência empregada, ou o risco acentuado à integridade física e psíquica, nem tampouco a ruptura com as leis e regras sociais, mas, sim, a própria linguagem expressada através do ato delinquente, que é típica das regressões narcísicas inerentes à adolescência. Dito de outra maneira, o ato delinquente – seja dirigir embriagado, assaltar, roubar, traficar drogas, entre outros – funciona como uma espécie de continuidade das atividades fantasiosas que alimentam os ideais narcísicos e sustentam desejos onipotentes.

A fragilidade narcísica constitutiva da adolescência é fortalecida também pela imagem que o delito simboliza. O sujeito delinquente é socialmente visto como destemido, perigoso, dominador, e essas representações assumem um *status* de defesa contra a dependência do objeto, além de possibilitarem um prazer de gozo semelhante às fantasias incestuosas, já que o delito também enuncia a transposição do proibido, do impossível de ser realizado. O medo diante do sofrimento interior, diante da angústia de várias experiências pulsionais excessivas abre espaço para a exteriorização através da dissimulação, da agressividade e mesmo dos atos violentos. Trata-se de uma violência psíquica que encontra no ato delinquente um caminho de extirpação.

Diferentemente de outras formas de atuação, a linguagem do ato transgressivo que marca a delinquência tem uma ação *a posteriori*, já que é constituída de significantes. É somente após o ato que o psiquismo é capaz de iniciar uma reapropriação e certa rememoração dos conflitos infantis para, a partir daí, confrontar com os sofrimentos atuais. É isso que torna o ato um recurso, como Freud já sinalizava. Ao atuar transgredindo o ambiente normatizado, o adolescente se vê diante dos proibidos que produziram os conflitos não compreendidos

e muitas vezes irrepresentáveis da infância. Nesse processo, durante o reapropriar-se, o psiquismo é capaz de elaborar e mobilizar defesas que tornam menos traumáticos os encontros internos e externos. "O ato representa o esforço desdobrado pelo adolescente para interiorizar o acontecimento que ao mesmo tempo é fonte de sentido e portador dos tropeços de sua história infantil" (Houssier, 2002, p. 65).

O sujeito adolescente necessita de experiência de confrontação para se sentir vivo, ativo, dominador da sua própria subjetividade. O ato possibilita esse suporte, justamente por representar os conflitos psíquicos que são demasiadamente traumáticos para serem colocados em palavras. O ato é, assim, uma linguagem que encontra na exterioridade uma forma de cicatrizar as falhas narcísicas. Mas o ato apresenta simbologias diferentes no funcionamento do psiquismo, dependendo de sua formação e de sua intencionalidade. A partir da escuta clínica de adolescentes e jovens é possível identificar quatro tipos de recurso ao ato: 1- ato agressivo; 2- ato violento; 3- ato delinquente; e 4- ato antissocial. Winnicott (1997) compreendeu o primeiro e o último como pedidos de ajuda de crianças e adolescentes ao ambiente. Freud também se preocupou com o ato como um recurso de linguagem, constituído pela dimensão significante e orientado por coordenadas simbólicas. Em seus escritos sobre as psicopatologias da vida cotidiana, ele apresentou atos de lembranças corriqueiras como manifestações originadas no inconsciente. A compreensão dessas tipologias é fundamental, principalmente para não corrermos o risco de patologizar o social e/ou reduzir o psíquico a uma patologia social.

O ato violento está fundamentado na intencionalidade racionalizada e consciente de causar dor e sofrimento, diferentemente do ato agressivo, que não se constitui exclusivamente pela via da destrutividade e da violência. A agressividade é um traço da pulsão de morte que coexiste com os desejos e anseios dos seres humanos pela paz. Quando Freud respondeu a Einstein sobre o porquê da guerra, ele acentuou que a agressividade é constitutiva da natureza humana, mas também enfatizou que o projeto civilizacional fundou-se na busca pela renúncia ao lado destrutivo da agressividade. Nesse sentido, o ato agressivo opera somente quando há uma dimensão alteritária,

no momento em que o sujeito reconhece o objeto ao qual ele endereça a agressividade, ou seja, o outro é investido de algum valor. Essa dimensão não está presente no ato violento, em que o outro é desqualificado e anulado enquanto sujeito. Na violência não há laço social.

A partir dessas diferenciações, é possível compreender os atos de delinquência caracterizados pela violação da lei como atos agressivos. Isso significa afirmar que esses atos são fundamentados no reconhecimento e no endereçamento de mensagens ao ambiente externo. Quando não acolhidos, escutados, minimamente olhados, tais atos tendem a se transformar em defesas cristalizadas na forma de ganhos secundários, no sentido de possibilitar, ao sujeito, um gozo fornecido pelo social. Quando as condutas de risco chegam à clínica como sintomas e demandas de análise, percebe-se na narrativa dos adolescentes uma identificação prazerosa em ser visto como perigoso, destemido, traficante, esperto.

É esse ganho secundário que localiza o sujeito em um lugar, em uma identidade, que lhe possibilita não fazer um apelo pela retirada (Houssier, 2008), e que o coloca em uma compulsão de repetição das mais variadas formas de condutas de risco. Todavia, o ganho secundário consequente do ato agressivo não caracterizaria a delinquência como um extremo. O que torna um ato delinquente extremo não é seu potencial de agressividade, mas sim seu poder violento de destrutividade, ou seja, quando o ego de um sujeito adolescente é invadido por um excesso pulsional violento e destrutivo que não encontra defesas narcísicas sólidas e o psiquismo falha no recalcamento. Nessas configurações subjetivas, o ato violento exterioriza, destruindo e anulando o outro. Nesse cenário, a violência ultrapassa todas as tentativas de ligação constitutivas da agressividade.

Considerações finais

Este trabalho buscou explorar a temática da delinquência na adolescência que entra em conflito com a lei. Diante da complexidade dessa questão, o percurso trilhado contemplou uma breve

consideração acerca da condição do sistema socioeducativo que atende os adolescentes em conflito com a lei no estado do Rio de Janeiro. Após essas considerações, o texto caminhou apresentando o ato como resposta subjetiva recorrente nesse grupo de adolescentes. Buscou-se problematizar se os estados-limite que assinalam respostas subjetivas extremas não seriam uma tentativa de simbolização diante dos tempos sombrios simbolicamente miseráveis em que vivemos. Questionou-se, ainda, em que contexto os atos de delinquência podem ser considerados extremos. Sobre essa última reflexão, consideramos que a delinquência, quando advinda de um ato radicalmente violento e destruidor caracterizado pela destituição e pela anulação do outro, pode ser compreendida como o extremo, no sentido de ultrapassar e aniquilar a agressividade, a qual, diferentemente da violência, é constitutiva e se inscreve no processo de subjetivação, já que seu movimento possibilita a organização dos labirintos identificatórios de cada sujeito.

Por fim, é preciso considerar que as condutas de risco não correspondem somente a mecanismos egoicos de defesa diante da violência psíquica instaurada na adolescência. É preciso considerar também o mal-estar contemporâneo. Sobre esse aspecto, Le Breton adverte que, na atualidade, nascer ou crescer não é mais suficiente para estabelecer completamente o direito a um lugar no interior do elo social, sendo necessário conquistar o direto de existir.

Contudo, diante dos tempos sombrios assinalados por Arendt, ousamos afirmar que nossas sociedades estão tão adoecidas e fragilizadas quanto nossos adolescentes, fundamentalmente aquelas e aqueles que cumprem medidas socioeducativas. Há uma indeterminação no social – tanto nas instituições quanto nos indivíduos – que sinaliza certa incapacidade em estabelecer suportes para que os adolescentes possam dar entrada para a vida. Como sociedade, estamos fracassando em garantir aos sujeitos adolescentes caminhos que apontem uma finalidade da existência para além da mercantilização dos desejos e dos afetos.

Referências

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 197-221.

BIRMAN, J. Subjetividades contemporâneas. *In*: BIRMAN, J. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. p. 171-196.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Panorama Nacional**: a Execução das Medidas Socioeducativas de Internação. Brasília, DF: CNJ, 2012.

CARDOSO, M. R. (org.). **Adolescência**: reflexões psicanalíticas. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FEDIDA, P. **A clínica psicanalítica**. São Paulo: Escuta, 1988.

GUERRA, A. M. C. O adolescente infrator e o outro social: reflexões sobre indiferença. **Pensando Psicologia**, v. 17, n. 3, 2018.

GUERRA, A. M. C. *et al.* Risco e sinthome: a psicanálise no sistema socioeducativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 171-177, 2014.

GUERRA, A. M. C. *et al*. Violência urbana, criminalidade e tráfico de drogas: uma discussão psicanalítica acerca da adolescência. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 247-263, ago. 2012

HOUSSIER, F. A linguagem do ato na adolescência: o delito, entre o recolhimento narcísico e a busca do objeto. *In*: CARDOSO, M. R.; MARTY, F. (org.). **Destinos da adolescência**. Rio de Janeiro: Editora 7 letras, 2008. p. 107-119.

HOUSSIER, F. L'acting out, un organisateur du processus d'adolescence. *In*: MARTY F. **Le jeune délinquant**. Paris: Payot, 2002. p. 335-359.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Perfil das crianças do Brasil**. Educa IBGE, 11 dez. 2018.

LE BRETON, D. **O risco deliberado**: sobre o sofrimento dos adolescentes. São Paulo: Política e Trabalho, 2012.

RIO DE JANEIRO. Ministério Público do Estado do Rio De Janeiro. **Trajetórias**: Diagnóstico da execução de medidas socioeducativas de meio fechado no estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: MPRJ, 2020.

ROSÁRIO, Â. B. Grupo com adolescentes em privação de liberdade: circulação da palavra como possibilidade de ressignificação do ato infracional. **Revista SPAGESP**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 66-76, 2010.

WINNICOTT, D. **Privação e delinquência**. Rio de janeiro: Martins Fontes, 1997.

Índice Remissivo

A

Abordagem eudaimônica 152
Abordagem hedônica do bem-estar 150
Abordagem integrada 167
Abordagem integrada e multidimensional do bem-estar 156
Abordagem integrativa do bem-estar 17, 148, 150, 164, 168
Accomplishment 156
Acolhimento 76, 78, 80, 82, 97, 168, 187
Acolhimento no início da vida escolar 78
Acosta, A. 150, 160, 161, 162, 166, 172
Adolescência 11, 21, 76, 85, 100, 271, 282, 283, 285, 286, 289, 290, 291, 294, 296, 297, 298, 325
Adolescência em conflito com a lei 286
Afetividade 10, 14, 16, 18, 19, 103, 107, 109, 110, 111, 113, 123, 179, 180, 197, 198, 202, 203, 212, 213, 216, 217, 218, 270, 312
Afeto(s) 21, 30, 31, 35, 37, 38, 45, 48, 57, 68, 69, 71, 100, 128, 150, 151, 156, 165, 178, 217, 283, 297
Afetos agradáveis 156
Afetos negativos 150, 151, 165
Afetos positivos 128, 150, 165
Agência humana 163
Agricultura familiar 11, 20, 258, 259, 260, 261, 265, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 277, 278, 281, 324
Alexandre, A. A. S. 17, 126, 130, 144, 320
Alienação 28, 30, 33, 34, 43, 45, 48
Allport 153

Almeida, L. R. 18, 19, 177, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 193, 195, 197, 198, 199, 202, 203, 207, 218, 219, 232, 243, 323
Ambiente natural 169
Antunes-Rocha, M. I. 20, 244, 246, 247, 249, 250, 257, 258, 259, 265, 266, 267, 279, 280, 281, 324
Aprendizagem significativa 10, 19, 224, 225, 226, 227, 234, 236, 241, 243
Aprendizagem socioemocional 168, 326
Aprendizagens adquiridas no curso de mestrado 189
Apropriação do conhecimento 64, 65, 68, 71
Arantes, V. 16, 105, 107, 111, 114, 124, 327
Aráoz, H. M. 263, 279
Arendt, H. 283, 297
Aspectos afetivos, cognitivos e atitudinais 247, 249
Aspectos socioeconômicos 159
Atividade criadora 32
Atividade de estudo 39, 48, 61, 62, 64, 65, 83, 85, 86, 99
Atividade do jogo de faz-de-conta 85
Atividade pedagógica 15, 48, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 318, 322
Atividade reprodutora 32
Atividade-guia 16, 78, 84, 86, 91
Autoaceitação 153, 166
Autonomia 49, 74, 124, 153, 154, 162, 163, 166, 209, 252, 292
Autorregulação 19, 67, 163, 228

B

Barragem 274, 279, 280
Bassotto, S. A. S. A. 177, 326
Bem viver (BV) 17, 150, 160, 161, 162, 166, 172
Bem-estar 10, 16, 17, 120, 123, 128, 131, 137, 140, 142, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 175, 203, 204, 326
Bem-estar escolar 159

Bem-estar pessoal 152
Bem-estar psicológico (BEP) 17, 128, 131, 137, 144, 150, 152, 154, 155, 157
Bem-estar social (BS) 128, 131, 137, 150, 155
Bem-estar subjetivo (BES) 17, 150, 152, 155
Benjamin, W. 282, 298
Bernardes, M. E. M. 1, 9, 12, 13, 15, 22, 23, 27, 28, 29, 33, 40, 43, 48, 52, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 74, 317
Birman, J. 284, 298
Bolsarin, R. 16, 105, 325
Busca ativa 162
Busca pelo bem-estar 17, 162, 163, 164

C

Cadernos da alternância 252
Cardoso, M. R. 282, 288, 289, 298
Casas Familiares Rurais (CFRs) 248
Categoria da presencialidade 15, 27, 28, 30, 43, 47
Categoria de vivência 61
Cerrado 261, 280
Cidadania global 169
Comunidades rurais 259, 272
Concepção aristotélica de eudaimonia 153
Concepção integradora de bem-estar 162
Condição camponesa 245, 252, 253
Conduta de risco 293
Construção de projetos de vida 168
Constructo 17, 106, 109, 150, 154, 156, 158, 162, 167, 169, 179
Contato com a natureza 169
Contexto educacional 78, 127, 152, 168
Contribuição social 166
Convivência escolar 52, 53, 54, 71

Convivência ética 169
Convivência pedagógica 10, 15, 52, 54, 55, 70, 71, 72, 74
Coordenador pedagógico (CP) 177, 196, 197, 198, 324
Cordeiro, A. A. C. 20, 244, 245, 257, 319
Costa, J. F. 283, 284, 298
covid-19 15, 17, 27, 28, 50, 51, 59, 126, 127, 130, 135, 139, 144, 146, 147, 172
Crescimento pessoal 152, 153, 156, 163, 166
Csikszentmihalyi, M. 148, 156, 163, 172, 174, 175
Cuidado subjetivo 169
Cunha, T. R. 17, 37, 38, 40, 49, 148, 167, 172, 326
Currículo vivo 254
Cursos pré-vestibulares 223

D

Damasceno, M. G. 150, 159, 172
Damon, W. 106, 107, 108, 109, 110, 122, 124
Dayrell, C. A. 259, 261, 280
Definhamento (*languishing)* 155
Degase (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) 286
Delle Fave, A. 148, 150, 158, 159, 167, 172
Democráticas 19, 169, 216
Desenvolvimento omnilateral 60, 61, 62, 66, 70, 72
Desigualdades sociais 43, 157, 159
Desterritorialização 265
Dialética singular-particular-universal 29, 50
Diálogo com as crianças 16, 93
Diener, E. 148, 150, 151, 154, 155, 165, 172, 173, 174
Dimensão afetiva 68, 69, 111, 196, 198, 251, 252
Dimensão atitudinal 253
Dimensão cognitiva 202, 252
Dimensão pedagógico-curricular 53
Discriminação 96, 154, 159, 175, 204, 236

Diversidade cultural 158, 161
Docência 10, 17, 20, 107, 110, 122, 123, 124, 126, 127, 130, 132, 133, 134, 135, 142, 244, 277, 278, 321, 326
Domínio ambiental 153, 166
Domínio ecológico 166
Domínio psicológico 166, 168
Domínio social 166, 169
Domínio subjetivo 165, 168

E

Ecologia 161
Ecológica(s) 162, 170
Ecológico(s) 17, 150, 161, 164, 166, 169
Educação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 20, 22, 23, 28, 30, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 60, 69, 70, 71, 73, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 93, 94, 96, 98, 105, 106, 107, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 143, 149, 159, 168, 169, 170, 177, 178, 188, 191, 199, 204, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 251, 253, 255, 256, 258, 276, 288, 309, 311, 314
Educação básica 16, 60, 71, 93, 98, 105, 106, 111, 123, 127, 132, 133, 134, 138, 143, 145, 146, 147, 177, 317
Educação do campo 10, 20, 246, 248, 249, 253, 255, 256, 257, 258, 272, 276, 279, 319, 324
Educação e psicologia 52
Educação integral 169, 247
Educador(a), Educadores(as) 38, 53, 124, 149, 168, 209, 218, 227, 256, 281, 322, 326
Emoções positivas (*positive emotions*) 17, 148, 149, 151, 152, 156, 158
Enfoque histórico-cultural 14, 15, 25, 28, 48, 52, 55, 70, 317
Enfoque narrativo 181
Engagement 100, 124, 156
Engajamento (*engagement*) 17, 71, 109, 128, 153, 154, 156, 163, 164, 200, 215, 255
Engels, F. 28, 30, 49, 50

Ensino médio 19, 105, 133, 134, 172, 177, 199, 200, 212, 246, 250, 326
Entrevista na modalidade reflexiva 182
Entrevista narrativa 260, 268, 280
Epicuro 150, 173
Epistemologias latino-americanas 150
Equidade 76, 98, 138, 162, 169, 174
Erikson 153
Escala de Satisfação com a Vida 151
Escola(s) 11, 13, 14, 16, 20, 28, 55, 59, 60, 70, 71, 72, 73, 77, 79, 82, 83, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 184, 185, 187, 191, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 244, 245, 246, 247, 249, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 260, 265, 276, 277, 278, 284, 314
Escola democrática 201, 203, 203
Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN/MG) 20, 244, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 319
Escola rural 245
Escola tradicional 252
Escuta das crianças 87
Estado de fluxo (*flow*) 156, 163
Estado patológico 155
Estados-limite 21, 288, 291, 293, 296
Estar em harmonia com todos 160
Esteves, P. 21, 282, 325
Eu autêntico 154
Eudaimonia 153, 163, 303
Exclusão e negação da condição camponesa 245
Experiências de discriminação 154

F

Fedida, P. 292, 298
Felicidade 120, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 158, 165, 173, 174, 175, 223, 242
Feminização 127, 132, 133, 134, 142, 144, 147

Física 19, 36, 38, 199, 217, 223, 224, 226, 227, 229, 231, 232, 239, 241, 242, 243
Flourishing 146, 155, 174
Florescimento (*flourishing*) 17, 109, 148, 153, 155, 156, 157
Flow 156, 172
Forma bela de viver 160
Formação continuada de professores 28
Formação docente continuada 168
Formação humana 10, 11, 14, 19, 43, 44, 45, 46, 54, 56, 62, 65, 69, 70
Formação integral 13, 23, 105, 123, 247
Formação técnica, humana e social 249
Frankl, V. E. 107, 108, 124, 128, 129, 141, 144, 145, 146, 153
Freire, P. 38, 49, 69, 74, 123, 124, 125, 204, 205, 208, 218
Freud 128, 294, 295
Funcionamento humano positivo 152, 155
Funcionamento psicológico positivo 153
Funções psíquicas superiores 59, 61, 64, 71

G

Gonçalves, L. S. 79, 99
Gouveia, V. V. 151, 173
Guerra, A. M. C. 287, 288, 298

H

Hedônica 150, 157, 163, 301
Heller, A. 29, 49
Houssier, F. 290, 294, 296, 298

I

Identidade(s) campesina(s) 257, 270, 271, 319,
Impactos 126, 127, 130, 132, 135, 139, 170, 259, 275, 276

Importância da dimensão afetiva 196
Indisciplina 200
Instrumento de escuta 200
Integração entre os conjuntos funcionais 179
Intelecto 30, 31
Intencionalidade 55, 129, 163, 211, 295

J

Jodelet, D. 247, 257, 267, 280
Jovchelovitch, S. 247, 257, 268, 280
Justiça 10, 17, 52, 159, 161, 162, 169, 203, 253, 256, 286, 298

K

Keyes, C. L. 128, 131, 146, 150, 152, 154, 155, 174, 175
Kosik, K. 28, 30, 44, 49

L

Languishing 146, 155, 174
Le Breton 291, 297
Leontiev, A. N. 28, 49, 55, 61, 74, 84, 96, 99
Lévy, P. 33, 34, 49, 50
Logoterapia 128, 130, 140, 141, 144, 145, 146, 320, 321
Lukács, G. 27, 28, 30, 34, 35, 44, 50

M

Mapa conceitual 232, 233, 234
Marcadores sociais 150
Marx 28, 29, 30, 34, 35, 49, 50
Maslow 153
Materialismo histórico e dialético 28
Meaning 144, 145, 146, 147, 156, 175
Mediação dos conhecimentos elaborados pela humanidade 72

Mediações simbólicas 48, 55, 61, 62, 63, 67, 69, 71, 73
Medo 76, 139, 207, 251, 260, 263, 271, 274, 276, 277, 287, 289, 294
Mental Health Continuum (MHC) 17, 128, 131, 146, 150, 155, 174
Metacognição 10, 19, 210, 224, 228, 234, 236, 241, 243, 322
Mineração 20, 259, 260, 263, 264, 265, 268, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 321, 324
Modos de ação 55, 61, 62, 63, 65, 66, 68, 69, 71, 72, 73
Moral 110, 125, 168, 283
Moscovici, S. 245, 247, 257, 265, 267, 269, 270, 280, 281
Motivação para o estudo, Motivação para estudar 16, 82, 86, 92
Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) 248
Movimentos sociais 248, 250, 251, 272
Multidimensional 114, 148, 153, 156, 165, 167, 169

N

Não-presença 15, 34, 38, 43, 45, 46
Necessidade de formação 81
Novo coronavírus 27

O

Objetividade 27, 30, 31, 35, 37, 59
Oliveira, B. 28, 29, 50, 262
Organização dos processos educativos 61

P

Para além de si 16, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123
Para si 16, 105, 106, 107, 109, 110, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 180,
Participação 62, 65, 71, 72, 200, 204, 205
Pedagogia da alternância 247, 248, 249, 253, 257, 324
Pensamentos cognitivo e metacognitivo 241
Pereira, D. S. 150, 174

Perejivanie 56, 57, 58, 59, 60, 61, 68, 70
PERMA 17, 150, 155, 156, 157, 163
Perspectiva decolonial 160
Perspectiva eudaimônica 157
Perspectiva processual 164
Pertencimento 20, 155, 156, 166, 169, 216, 251, 252, 253, 255, 260, 270, 271, 291
Pertencimento e a memória da terra 251
Pertencimento, aceitação, contribuição e coerência social 155
Pinheiro, V. P. G. 1, 13, 17, 22, 23, 148, 318
Posicionamento ético e político 254
Positive emotions 156
Povos andinos 160
Povos indígenas 160
Práticas de escuta 168, 254
Práticas educacionais 17, 108, 149, 168
Práticas produtivas 259, 268, 272, 273, 276
Práticas saudáveis de autocuidado 154
Práxis 33, 44, 55, 62, 70, 71, 73, 74, 75
Práxis criadora e reflexiva 55, 73
Práxis transformadora 44, 71
Preditor significativo de permanência no sistema escolar 78
Presença 15, 27, 28, 30, 31, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 132, 133, 134, 137, 138, 141, 151, 152, 155, 158, 189, 290
Presencialidade 10, 14, 15, 27, 28, 29, 30, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 71
Princípio comunitário 160
Processo de transição exitoso 76, 78
Professores 16, 17, 20, 28, 62, 65, 68, 71, 77, 79, 80, 81, 87, 88, 93, 106, 107, 110, 111, 112, 115, 116, 117, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 144, 145, 146, 170, 177, 178, 181, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 191, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 212, 217, 229, 230, 231, 237, 239, 242, 252, 255, 258, 259, 260, 265, 268, 269, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 281, 283

Programa(s) 77, 81, 82, 170
Projeto de futuro 253
Projeto de modernidade urbano-industrial 248
Projetos de vida 10, 16, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 123, 124, 168, 172, 255, 326, 327
Propósito de vida 153, 154
Protagonismo 54, 205, 252, 255, 256, 293, 326
Psicogenética walloniana 18, 19, 179, 180, 197, 201, 202
Psicologia da educação crítica 246
Psicologia histórico-cultural 48, 50, 56, 58, 61, 98
Psicologia positiva 148, 156, 157, 175
Psicologia social crítica 253
Psicológico 9, 10, 14, 17, 30, 32, 46, 50, 106, 112, 128, 131, 137, 144, 145, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 164, 166, 168, 169, 198, 243, 317, 324
Psiquismo 10, 48, 54, 57, 59, 71, 122, 123, 179, 202, 288, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296
Purpose 106, 107, 124, 125, 144, 145, 146, 147, 174

Q

Qualidade de vida 144, 148, 150, 151, 152, 161, 169, 270
Questionário de Incidentes Críticos (QIC) 19, 200, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218

R

Raça, gênero e classe 150
Racismo 159, 172, 285
Realização (*accomplishment*) 109, 123, 128, 129, 148, 154, 156, 157, 163, 168
Realização pessoal 148, 163, 168
Reconexão 169
Reexistência camponesa 253
Refinamento nas relações de trabalho 196

Relação entre afetividade e cognição 180
Relação entre professor e alunos 200
Relação harmônica com a natureza 160
Relacionamentos positivos (*relationships*) 156
Relações positivas com os outros 153
Relationships 156
Representações sociais (RS) 246, 247, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 266, 267, 268, 277, 278, 279, 319, 324
Representações sociais em movimento (RSM) 19, 20, 244, 245, 246, 247, 249, 251, 254, 255, 258, 259, 265, 266, 267, 276, 278, 279, 280, 281
Resistência 20, 191, 245, 247, 251, 255, 264, 276, 293, 298
Respeito às diversidades 169
Responsabilidade ambiental 169
Responsabilidade do poder público 81
Rio Pardo de Minas 20, 259, 260, 261, 262, 263, 265, 278, 279, 280, 281
Rocha, M. S. P. M. L. 1, 13, 16, 22, 23, 76, 79, 99, 318
Rogers 153
Ronca, A. C. C. 19, 223, 320
Ryff, C. D. 148, 150, 152, 153, 154, 155, 157, 163, 164, 166, 174, 175

S

Saberes ancestrais 150, 160
Saberes da experiência 248
Saberes teóricos 248
Santos, D. M. B. 17, 126, 321
Santos, E. V. 20, 258, 281, 321
Satisfação 17, 18, 36, 109, 149, 150, 151, 152, 156, 158, 163, 165, 183, 184, 185
Satisfação com a vida 151, 152, 158, 163, 165
Sato, H. A. K. 19, 199, 200, 206, 207, 209, 210, 212, 214, 215, 218, 223, 224, 226, 229, 231, 232, 233, 234, 235, 238, 240, 243, 322

Saúde mental 10, 14, 16, 17, 103, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 154, 155, 159, 168, 169, 170, 172, 320

Saviani, D. 44, 50, 65, 74

Self 106, 146, 175

Seligman, M. 148, 150, 155, 156, 157, 163, 165, 166, 175

Sentido (*meaning*) 156

Sentido da experiência escolar 168

Sentido da/de vida 17, 107, 126, 128, 138, 140, 141, 142, 144, 147, 154, 163, 320

Sentido na vida 17, 128, 129, 130, 137, 140, 141, 142, 144, 166, 321

Sentimento antimineração 264

Sentimentos e situações indutoras 178, 183, 190

Ser social 34, 35, 50

Sistema interfuncional humano 32

Sistemas afetivo, volitivo e cognitivo 15, 54

Situação social do desenvolvimento 60

Social 10, 16, 17, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 37, 39, 44, 46, 47, 50, 52, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 83, 96, 97, 107, 110, 115, 117, 122, 124, 127, 128, 131, 134, 135, 150, 253, 254, 256, 257, 265, 266, 268, 273, 277, 279, 280, 281, 282, 285, 289, 290, 292, 293, 295, 296, 297, 298

Socioeducação 288

Sofrimento(s) 18, 21, 82, 127, 129, 136, 139, 159, 195, 196, 285, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 298

Souza, L. H. P. 17, 126, 323

Souza, M. R. F. 15, 27, 28, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 50, 324

Subjetividade(s) 27, 30, 31, 34, 35, 37, 57, 59, 74, 181, 182, 254, 278, 295, 298

Subsolo 263, 264

Suchodolski, B. 30, 50

Suporte emocional 156

T

Tassoni, E. C. M. 16, 76, 86, 96, 100, 322
Tempo 15, 27, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 43, 46, 47, 48, 49
Tempo-comunidade 248
Tempo-escola 248
Tensionamentos 20, 259, 260, 264, 265, 273, 277
Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento (TMOP) 112, 122, 125
Território(s) 20, 81, 138, 245, 246, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 261, 263, 264, 273, 276, 278
Trabalho coletivo 9, 178, 195
Trabalho educativo 65, 169
Transcultural 158
Transformação social 168, 254, 256
Transgressão 282, 286, 287
Transição das crianças da educação infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) 16, 76, 79

U

Unidade dialética 15
Unidade funcional do psiquismo humano 54

V

Valores culturais 158
Valores ocidentais individualistas 152
Valorização e reconstrução de identidades 245
Vida em relação 195
Vigotski; Vygotski, L. S. 9, 15, 27, 28, 30, 31, 32, 37, 41, 44, 50, 51, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 66, 74, 75, 83, 85, 86, 91, 94, 99, 100, 101
Vínculos interpessoais 156
Virtual 15, 27, 33, 34, 39, 48, 50

Vivência(s) (*perejivanie*) 14, 15, 20, 27, 30, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 116, 128, 129, 149, 152, 153, 154, 156, 158, 163, 183, 190, 244, 246, 247, 249, 251, 252, 254, 271, 288

Vivências compartilhadas 61, 66

Vivências educativas conectadas ao território, à cultura e às práticas sociais 249

W

Wallon, H. 179, 182, 185, 190, 197, 198, 201, 203, 212, 213, 218, 219

Winnicott, D. 295, 299

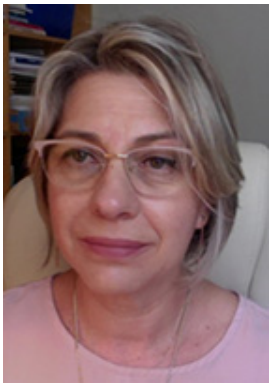
Z

Zanello, V. M. L. 150, 159, 172

Zanon, C. 151, 176

Biografias

Organizadoras



Maria Eliza Mattosinho Bernardes

Bernardes, M. E. M.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4958-5647
E-mail: memberna@usp.br

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (FEUSP), pesquisadora colaboradora da Cátedra Alfredo Bosi de Educação Básica no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (CAB-IEA USP). Coordenou o projeto de cultura e extensão Música Livre (EACH USP). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Sociedade e Políticas Públicas - GEPESPP (EACH USP/ CNPq) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico - LEDEP (EACH USP/CNPq). Membro do Grupo Executivo da Cátedra Alfredo Bois de Educação Básica (CABED - IEA USP). Coordenadora do Grupo de Estudo (Con)Vivência Pedagógica e Processos de Ensino e Aprendizagem junto à CAB-IEA USP. Coordenadora do projeto de pesquisa Drama Humano na Sociedade do Espetáculo: reflexões sobre arte, educação e políticas públicas em tempos de pandemia. O projeto gerou a publicação do livro de mesmo nome, indicado ao Prêmio Jabuti, em 2022. Atua nas áreas da educação, didática, psicologia da educação e do desenvolvimento humano e sobre formação de professores, a partir do enfoque histórico-cultural.



Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Rocha, M. S. P. M. L.

Orcid: http://orcid.org/0000-0002-6001-1292
E-mail: silrocha@uol.com.br

Doutora em Educação pela UNICAMP, líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Escola de Ciências Sociais, Jurídicas e Humanas. Membro da REDPEEL (Red de Posgrados en Educación de Latino América), onde atua como coordenadora do Comitê de Publicaciones. Coordenadora do GT 20 da ANPEd – Psicologia da Educação (2023-2025).



Viviane Potenza Guimarães Pinheiro

Pinheiro, V. P. G.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4305-1089
E-mail: vipinheiro@usp.br

Doutora e mestre em Psicologia e Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Docente na Faculdade de Educação da USP. Docente do programa de pós-graduação em Educação da FEUSP. Coordenadora do grupo de pesquisas Laboratório de Educação Socioemocional e em Valores (Lab_Educare). Membro do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP) e do The Good Project Brasil. Coordenadora da Região Sudeste do GT 20 - Psicologia da Educação, da ANPEd.

Biografias

Autoras e autores



Andréia Aparecida de Campos Cordeiro

Cordeiro, A. A. C.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3596-7775
E-mail: andreiacamposcordeiro@gmail.com

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG (PPGE/FaE/UFMG), com linha de pesquisa em Psicologia, Psicanálise e Educação. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. Graduada em Licenciatura em Educação do Campo na área Ciências Sociais e Humanidades pela Faculdade de Educação da UFMG. Técnica em Agroindústria pelo Instituto Federal de Brasília (IFB). Membro do Grupo de Estudos em Representações Sociais (GERES) da Faculdade de Educação da UFMG, da Associação do Projeto de Assentamento Herbert de Souza, e, atualmente, é professora na Escola Família Agrícola de Natalândia (EFAN) e na Faculdade EFAN. Participa de movimentos de luta pela terra e pela Educação do Campo/Pedagogia da Alternância. Possui interesse nas seguintes áreas: Educação do Campo, representações sociais e identidades campesinas.



Antônio Carlos Caruso Ronca

Ronca, A. C. C.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1870-8336
E-mail: accronca@gmail.com

Doutor e mestre em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é professor titular no Programa de Estudos de Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Foi Reitor da PUC-SP de 1993 a 2004. Conselheiro do Conselho Nacional de Educação de 2004 a 2012. Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2010 a 2012. Assessor do Ministro da Educação de 2012 a 2014. Atualmente desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de aprendizagem, desigualdades, tecnologia e políticas públicas.



Arthur Antunes Santos Alexandre

Alexandre, A. A. S.

Orcid: https://orcid.org/0009-0007-9368-1579
E-mail: arthur.alexandre91@gmail.com

Doutorando em Psicologia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Graduado em Ciências Biológicas pela mesma Instituição. Possui formação em Logoterapia aplicada à educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). É membro do grupo de pesquisa Promoção de Saúde Mental e Prevenção de Suicídio no Ensino Superior (Projeto CASA - Projeto de cooperação cientifica IP, EPoli e EQ-UFRJ) e participante do Lab_ Educare na FEUSP. Pesquisa o tema da saúde mental e do sentido de vida no contexto da educação com enfoque na perspectiva crítica e decolonial.



David Moises Barreto dos Santos

SANTOS, D. M. B.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7906-2073
E-mail: davidmbs@uefs.br

Pós-doutor pela Universidade de São Paulo. Doutor em Difusão do Conhecimento (UFBA). Especialista em Logoterapia e Análise Existencial (UCSal). Professor titular na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), onde atua nos cursos de Engenharia de Computação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro do Conselho Científico da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial - ABLAE (Gestão 2023-2026). Líder do Laboratório de Sentido na Vida (@labsentidonavida).



Ellen Vieira Santos

SANTOS, E. V.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6739-2905
E-mail: ellenvksantos@gmail.com

Doutora em Educação: Conhecimento e Inclusão Social pela UFMG, mestre em Educacão e Docência pela mesma instituição. Licenciada em Geografia pela Unimontes. Integra os grupos de pesquisa GERES (Estudos e Pesquisas em Representações Sociais) e GEMA (Educação, Mineração e Meio Ambiente), que investigam, respectivamente, processos psicossociais e educacionais, e as interações entre educação, meio ambiente e práticas minerárias.



Elvira Cristina Martins Tassoni

Tassoni, E. C. M.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8968-3981
E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente permanente e coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Escola de Ciências Sociais, Jurídicas e Humanas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento Humano e Atividade Pedagógica. Membro da AlfaRede (Rede de Pesquisa em Alfabetização) e da REDPEEL (Red de Posgrados en Educación de Latino América). Membro da diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf).



Harley Arlington Koyama Sato

Sato, H. A. K.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4564-3398
E-mail: harleysato@gmail.com

Doutor em Psicologia da Educação, Mestre em Formação de Formadores, Bacharel e Licenciado em Física pela PUC-SP. Pesquisa processos de Aprendizagem, Metacognição e Tecnologia com foco em IA. Membro do GT Psicologia da Educação da ANPEd. É professor de Física desde 1995, nos anos finais do Ensino Fundamental, Médio e pré-vestibular. Assessor acadêmico na Escola Beit Yaacov, professor e autor de Física no Anglo Sistema de Ensino. Foi diretor pedagógico na rede privada de ensino, gestor da oficina de apoio do Insper para alunos de baixa renda e selecionador do prêmio Educador Nota Dez, da Fundação Victor Civita. Coordenou projetos de formação de professores no Instituto Singularidades e participou como formador de professores e gestores escolares no mesmo instituto e pela Associação Nova Escola.



Laurinda Ramalho de Almeida

Almeida, L. R.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9596-7008
E-mail: laurinda@pucsp.br

Doutora e Mestre em Educação: Psicologia da Educação na PUC-SP. Graduada em Pedagogia pela USP com especialização em Orientação Educacional. Docente e pesquisadora dos Programas de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e Formação de Formadores, ambos da PUC-SP. Líder do Grupo de Pesquisa Bases da Psicologia na Educação, no CNPq. Membro do GT Psicologia da Educação da ANPEd. Atuou na Rede Pública Estadual e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, em diferentes cargos e funções.



Lucia Helena Pralon de Souza

Souza, L. H. P.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2120-1795
E-mail: luciapralon2@yahoo.com.br

Doutora em Educação em Ciências e Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ/NUTES e mestre em Tecnologias Educacionais nas Ciências da Saúde pela mesma instituição. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas pela Fundação Técnico Educacional Souza Marques. Foi professora de Ciências da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (1988-2012) e atualmente é professora Associada da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO, atuando na Graduação e no Programa de Pós Graduação em Educação.



Marcio Rogerio Ferreira de Souza

Souza, M. R. F.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2956-063X
E-mail: marciorgotland1@gmail.com

Doutorando e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo; Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa: Educação, Sociedade e Políticas Públicas (GEPESPP) e do Laboratório de Educação e Desenvolvimento Psicológico (LEDEP); Membro do Coletivo Infâncias da Zona Leste.



Maria Isabel Antunes-Rocha

Antunes-Rocha, M. I.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4044-6723
E-mail: isabelantunes@ufmg.br

Pós-doutora em Ciências Agrárias e em Psicologia da Educação. Professora titular na Faculdade de Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão articulando os temas da agricultura familiar campesina, mineração e educação, formação de professores, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Psicologia Social. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (Nepcampo /UFMG) e do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade - Educação (CIERS-ed).



Pâmela Esteves

Esteves, P.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9555-2099
E-mail: pamelasme84@gmail.com

Doutoranda em Teoria Psicanalítica pela UFRJ. Doutora em Ciências Humanas e Educação pela PUC-Rio e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais (PPGSD/UFF) e em Ciência Política (UFF), com parte da pesquisa realizada na Universidade de Cape Town, África do Sul. Psicanalista, professora adjunta do Departamento de Educação da FFP/UERJ e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias - PPGECC/UERJ. Coordena o GEVES – Grupo de Estudos sobre Violência Escolar. Atua principalmente nos temas: Subjetividades e Sofrimentos Contemporâneos, Adolescências Marginalizadas, Educação em Direitos Humanos e Violências Escolares.



Rafaela Bolsarin

Bolsarin, R.

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6704-9456
E-mail: rafaelab@usp.br

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bolsista do CNPq e da Capes (Capes/PrInt). Tem experiência como professora de língua portuguesa na educação básica na rede pública. Desenvolve pesquisa na área de Psicologia da Educação, com foco em projetos de vida e formação de professores. Membro do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP/USP), do Laboratório de Educação em Valores e Socioemocional (Lab_Educare/FEUSP) e do Grupo de Pesquisa Multiletramentos na Escola por meio da Hipermídia (GPMulti/Unicamp).



Simone Aparecida Silva Angelo Bassotto

Bassotto, S. A. S. A.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8079-1978
E-mail: simonebassotto@yahoo.com.br

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP. Mestre em Educação pela UNICID. Especialista em Psicopedagogia e Docência na Educação Superior. Possui graduação em Pedagogia e Serviço Social. Atualmente é coordenadora de programas educacionais na Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, orientadora de polo e mediadora na Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP. Membro dos grupos de pesquisa: Bases da Psicologia na Educação e Narrativas, Aprendizagem e Formação - Narrar, ambos no CNPq. Atuou como professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental.



Thainá Rocha Cunha

Cunha, T. R.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0236-8397
E-mail: thaina.rocha.silva@usp.br

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e mestre em Psicologia da Educação pela mesma instituição. Bacharel e licenciada em Letras – Português e Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Coordenadora pedagógica na Holy Learning – Escola de Idiomas. Consultora educacional para instituições como PLEI, i9Ação, Laplace, Arco Educação e SOMOS. É membro do grupo de pesquisa Laboratório de Educação Socioemocional e em Valores (Lab_Educare/FEUSP). Desenvolve trabalhos com foco em bem-estar e projetos

de vida de jovens e adultos. Possui experiência como professora de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio. Atuação em formação de professores, metodologias ativas e design instrucional, com ênfase na promoção do protagonismo de alunos e educadores. Voluntária no Instituto MCT, desenvolvendo projetos socioeducativos com jovens e adolescentes. Tem interesse em aprendizagem socioemocional, ética, valores, aprendizagem ativa e desenvolvimento humano.



Valéria Arantes

Arantes, V.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2154-6147
E-mail: varantes@usp.br

Doutora em Psicologia pela Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona – Espanha. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Professora livre-docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretora do Núcleo de Pesquisas em Novas Arquiteturas Pedagógicas (NAP/USP). Foi professora visitante nas Universidades Harvard e Stanford, nos Estados Unidos, e na Universidade Autônoma de Barcelona, na Espanha. Desde 2008, desenvolve pesquisas e intervenções em escolas públicas e privadas sobre a temática dos projetos de vida.

Este livro foi produzido em set. de 2025 em São Paulo. Utilizamos as fontes Cambria e Candara, cores RGB preto e vermelho ANPEd (#981B1E).

Esta obra é o quarto volume da coleção Psicologia da Educação – ANPEd Sudeste, fruto de uma década de mobilização coletiva e de um contínuo diálogo estabelecido no âmbito do GT 20 – Psicologia da Educação, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). A coleção consolida um esforço para a construção de uma Psicologia da Educação plural, interdisciplinar e capaz de responder aos desafios da educação contemporânea. Este livro, especificamente, reúne contribuições de pesquisadores(as) que apresentaram seus trabalhos na 16ª Reunião Regional Sudeste da ANPEd, realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), e organiza-se em torno de três blocos temáticos centrais: *Concepções do enfoque Histórico-Cultural sobre os processos educacionais*; *Afetividade e saúde mental nos processos educacionais*; e *Representações e sentidos nos processos educacionais*. A estrutura da obra busca avançar na compreensão dos fenômenos educacionais a partir de múltiplas abordagens teórico-metodológicas e diversos segmentos da educação, reafirmando o compromisso do GT 20 com a discussão de temáticas candentes para uma educação equitativa, inclusiva e emancipatória.

ANPEd
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Psicologia da Educação 20

EACH