

Promoção de Autonomia na Interação entre Professores/as e Alunos/as

Roy Homero Chaib Schneider

Brasília – DF

Novembro de 2020

Promoção de Autonomia na Interação entre Professores/as e Alunos/as

Roy Homero Chaib Schneider

Dissertação apresentada ao Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento - ICDP como requisito parcial à conclusão do Curso de Mestrado em Psicologia.

Professora Orientadora: Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira

Brasília –DF
Novembro de 2020

Folha de Avaliação

Autor: Roy Homero Chaib Schneider

Título: Promoção de Autonomia na Interação entre Professores/as e Alunos/as

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ana Flávia do Amaral Madureira (Presidente)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professora Dra. Angela Uchoa Branco (Membro Externo)
Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Luciana de Oliveira Campolina (Membro Interno)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Professora Dra. Mara Aparecida Lissarassa Weber (Suplente)
Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Esta Dissertação foi realizada com apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

Sumário

Introdução	1
 Objetivo geral	7
 Objetivo específico	7
1. Psicologia Cultural, Mediação e Fronteiras Simbólicas.....	8
2. Autonomia e Desenvolvimento Moral a Partir de uma Perspectiva Dialógica	21
3. Os Valores no Contexto da Educação Formal: Desafios na Promoção da Autonomia nas Escolas e a Promoção do Diálogo em Sala de Aula	33
 3.1 O exercício da autonomia na superação de ambivalências	48
Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas.....	61

Resumo

O presente estudo teórico tem como objetivo analisar o tema da promoção de autonomia nas interações entre professores/as e alunos/as, a partir do referencial teórico da psicologia cultural. Analisamos alguns dos objetivos importantes das instituições escolares na contemporaneidade no contexto das sociedades democráticas, enfatizando a importância fundamental de promoverem o desenvolvimento integral dos/das alunos/as. A discussão teórica apresentada na presente Dissertação indicou que ignorar a importância dos aspectos afetivos e morais no contexto escolar, inclusive, tende a promover a heteronomia dos/das alunos/as. Para desenvolver este argumento, analisamos os processos mediacionais envolvidos no sistema dinâmico do Self e analisamos o papel dos valores presentes no contexto escolar. O estudo realizado indicou, também, a relevância de práticas pedagógicas dialógicas, baseadas na empatia, na cooperação e na construção de relações de confiança entre professores/as e alunos/as como chave para promover o desenvolvimento de pessoas mais autônomas.

Palavras-chave: Autonomia; Valores; Interações entre professores/as e alunos/as, Escola.

Abstract

The present theoretical study aims to analyze the promotion of autonomy in the interaction between teachers and students, while grounding itself in the theory of cultural psychology. We have analyzed some of the important objectives in contemporary educational institutions in the context of democratic societies, emphasizing the fundamental importance of promoting the integral development of students. The theoretic discussion presented here indicated that to ignore the importance of affective and moral aspects in the context of schools tends to promote heteronomy rather than the desired autonomy of students. To develop this argument, we analyzed the mediational processes involved in the dynamic Self system and analyzed the roles values have to play in the context of schools. The study indicated the relevance of dialogical practices, based on cooperation and empathy and the coconstruction of trusting relations between teachers and students as key to promoting the development of more autonomous people.

Key-Words: Autonomy; Values; Teacher student interactions, School.

Introdução

O cenário brasileiro atual é marcado pela polarização e pela presença de ideologias extremistas permeado por posições implícita e explicitamente preconceituosas em relação a diferentes grupos de minorias políticas. Não é difícil encontrar, ao direcionar o olhar para o panorama político brasileiro, vários exemplos de pessoas em posição de poder e autoridade cujos discursos são explicitamente racistas, misóginos e homofóbicos – inclusive pessoas democraticamente eleitas que ocupam cargos públicos de alto escalão.

Em um sistema político representativo, como o brasileiro, esses políticos chegaram ao poder através de votos de uma parcela significativa da população que sentiam que os seus valores e as suas crenças estavam sendo, de alguma forma, representados. Pessoas com discursos discriminatórios em posições de poder representam, portanto, de alguma forma, valores e concepções presentes na sociedade brasileira. Sempre que tais personalidades ganham poder e espaço político, atingem e podem servir como modelo para uma maior parcela da população brasileira, legitimando e perpetuando, em uma escala cada vez maior, atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias.

Atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias são, essencialmente, motivadas por valores que são, sim, imorais e por esse motivo decorre a possibilidade e, inclusive, a necessidade de estudar o desenvolvimento moral de sujeitos que se encontram em uma relação recíproca com uma cultura em que esses valores se encontram de forma tão reiterada. Tendo isso em mente, faz sentido estudar o papel da escola – enquanto instituição social onde os sujeitos passam uma parte significativa da infância e adolescência, ambos períodos especialmente formativos – no desenvolvimento moral de cidadãos/ãs que serão politicamente ativos/as.

De maneira intuitiva, é comum que se pense que a solução para o problema descrito anteriormente como a relação recíproca entre o ser humano com uma cultura em que valores imorais se encontram tão reiteradamente presentes no cotidiano seria a de tornar presente também, cada vez mais, valores que considerariamos morais através de atitudes vigilantes e punitivas (solução frequentemente empregada, mesmo que, às vezes, de forma bem intencionada, por certos grupos de militância social). Entretanto, como argumentaremos ao longo da presente Dissertação, tal forma de tentar resolver esta questão não é condizente com a promoção de autonomia, mas, ao contrário, da heteronomia, que se caracteriza pela orientação da ação de acordo com forças exteriores, às vezes sem muita reflexão, em oposição à autonomia, que se trata de agir de acordo com o seu foro íntimo. Sem esquecer que, claro, o que denominamos de “foro íntimo” se desenvolve na interrelação com o contexto cultural que dada pessoa se encontra inserida. Afinal, o desenvolvimento das funções superiores se dá de forma sociogenética.

Um dos motivos pelo qual enfatizamos a importância da autonomia advém da premissa de que uma sociedade com indivíduos mais autônomos tende a promover uma cultura democrática e, contrariamente, uma sociedade com indivíduos mais heterônomos tende a promover uma cultura autoritária que nega aquilo que torna “humano” o ser humano, levando pessoas a cometerem as maiores atrocidades da história em nome de valores como “deus”, “pátria”, “família”, “revolução” ou “tradição”.

São poucas as coisas que podemos afirmar com razoabilidade sobre a “condição humana”, mas uma delas é que o ser humano só é capaz de desenvolvimento cultural, ou seja, desenvolver as suas funções psíquicas superiores através de sua relação com a alteridade (Tunes & Bartholo, 2004; Pino, 2005). É por essa condição única à nossa espécie que o dever da escola deve ser, justamente o de valorizar a diversidade, valorizar a alteridade. Se as pessoas se reposicionam trazendo experiências passadas para o presente modificando-as

qualitativamente, ao negar as experiências passadas do sujeito por meio da padronização, a instituição padronizadora nega aquilo que nos torna nós mesmos ou, na pior hipótese, nega a nossa própria humanidade.

Uma instituição pautada na padronização não valoriza a alteridade e a diversidade. A padronização não é favorável ao desenvolvimento psicológico das pessoas, pois cria expectativas que nem todas as pessoas, por terem vivenciado diferentes experiências relevantes nas suas histórias de vida, poderão cumprir e o não cumprimento dessas expectativas passa a ser passível de punição de diversos modos culturalmente aceitos. A padronização rígida e acrítica, portanto, nega a condição humana dos/as alunos/as.

É papel do educador conduzir as novas gerações ao futuro, à renovação, ao mesmo tempo que as guia através de uma realidade já construída culturalmente, fundamentalmente no passado, ao decorrer da história (Tunes, 2013). A educação, portanto, para Tunes (2013) "encontra sentido somente no futuro" (p. 11), enquanto "apoia-se no passado" (p. 12). É, portanto, responsabilidade dos educadores não inibir as possibilidades das novas gerações "criarem coisas novas e inesperadas".

Coerentemente, Valsiner (2014, p.1), ao discorrer sobre a transferência cultural afirma que este é um processo que precisa permitir que o sujeito "transcenda o presente saber cultural, as suas práticas e os seus sistemas de sentido", o que pode implicar em uma perspectiva transformadora da educação em que ela ocorre, justamente, no limiar entre o passado e o futuro.

A principal responsabilidade das escolas, portanto, deveria ser o de promover o desenvolvimento humano em sua integralidade. É imprescindível para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, que a educação seja valorizada para além do desenvolvimento unicamente intelectual, em direção ao desenvolvimento integral, incluindo, portanto, aspectos do desenvolvimento afetivo e moral.

É comum entre os profissionais da educação a crença de que a escola é uma instituição em grande parte responsável pela formação das futuras gerações, mas há uma segunda crença que inibe o verdadeiro potencial da instituição escolar para assumir a sua responsabilidade com as futuras gerações: não é tarefa da escola educar, apenas ensinar – acreditando que a educação é tarefa dos pais, e não dos professores. Essa crença que se faz tão presente nas nossas instituições aponta para uma lacuna de conhecimento no que diz respeito às relações estabelecidas entre os atores sociais no contexto das comunidades escolares, mas, mais especificamente, às relações professor-aluno. A maior parte dos professores, por exemplo, não refletem acerca das crenças e valores que guiam as suas interações (Branco, 2018).

Os processos educativos que ocorrem na dinâmica das interações cotidianas entre os alunos/as e os professores/as nas salas de aula nas escolas são sempre carregados dos mais diversos tipos de valores, inclusive, valores morais. No contexto escolar, esses valores aparecem de diversas formas. Podem, por exemplo, ser explicitados e discutidos abertamente em um ambiente dialógico, assim como podem ser mantidos implícitos no “conteúdo” da disciplina ou através de processos metacomunicativos (comunicações verbais ou não verbais que se referem à própria comunicação, frequentemente dizem respeito à aspectos da qualidade da relação/comunicação estabelecida (Branco, 2018) do professor (Matusov, 2018). De qualquer forma, ocorrerão processos de canalização cultural em relação ao desenvolvimento dos/das alunos/as. Entretanto, algumas atitudes do professor e da instituição escolar tendem a promover maior autonomia nos alunos/as enquanto outras tendem a promover uma maior heteronomia, muitas vezes, padronizadora.

É importante ressaltar que não se trata de uma dicotomia entre estilos de educação que visam a emancipação e outros que visam a padronização. São, contudo, valores diferentes que norteiam as relações estabelecidas entre professores e alunos no sistema dinâmico da sala de

aula, marcada por constantes mudanças, e é de suma importância que professores consigam direcionar um olhar crítico para esses valores com o intuito de avaliar o próprio desempenho em sala de aula. É importante destacar o fato de que o contexto escolar no Brasil é especialmente diverso e as relações nele estabelecidas são muito complexas e multideterminadas. É comum que se endosse o mito de que o professor ou professora “controla” o que ocorre em sala de aula, mas são muitos os fatores psicossociais, demográficos e econômicos que implicam em sérios desafios no trabalho pedagógico até do professor mais proativo e dedicado com a promoção do desenvolvimento integral dos/das alunos/as.

Considerando a importância das interações professor-aluno na experiência formativa que as crianças e os adolescentes têm na escola, pretendíamos, através de uma pesquisa em uma escola pública do DF, voltar o olhar para como essas interações podem impactar o desenvolvimento de crenças e concepções morais dos/das alunos/as. A pesquisa consistiria em (1) observações diretas em sala de aula e momentos informais na instituição; (2) atividade estruturada em sala de aula com inspiração na metodologia microgenética; (3) realização de entrevista semiestruturada com a professora participante; e (4) entrevista de retorno e finalização da pesquisa de campo com a professora. Contudo, em decorrência dos impactos da séria crise sanitária, devido à pandemia da COVID-19, o qual ainda estamos vivendo, não foi possível, infelizmente, realizar o estudo de campo inicialmente previsto.

A partir da impossibilidade mencionada, foi decidido que poderíamos, então, com uma pesquisa teórica, analisar o fenômeno da autonomia a partir da psicologia cultural, focando na sua promoção no contexto das interações entre professores/as e alunos/as.

O recorte realizado na presente Dissertação teórica acerca do tema da autonomia se deu levando em conta, como problema mais amplo, a construção de uma cultura democrática. A escolha da escola como o contexto analisado aponta para o valor que penso existir no papel

da educação escolar como uma ferramenta poderosa nessa construção. Ao longo da minha formação acadêmica, tive o privilégio de poder pesquisar sobre temas como identidades sociais, diversidade e preconceito sob a orientação da profa. Dra. Ana Flávia Madureira, que continua me acompanhando na minha trajetória, mas agora no nível do Mestrado. Essa trajetória eventualmente me levou a indagar sobre como pessoas desenvolvem crenças sobre as quais mantêm tamanha certeza, mesmo sendo essas crenças comprovadamente falsas, frequentemente levando a uma série de injustiças sociais às vezes em nome de uma suposta moralidade.

Essa questão se torna ainda mais importante na sociedade contemporânea onde muitas pessoas encontram dificuldade em concordar com os fatos mais básicos, por exemplo, se a terra é ou não plana ou, em tom mais sério, se realmente existe um vírus (SARS-CoV-2) que está causando uma doença (COVID-19) levando à morte de centenas de milhares de brasileiros e mais de um milhão de pessoas no mundo todo apenas nos últimos onze meses. A sociedade em tempos de “pós-verdade”, na qual os fatos objetivos tendem a influenciar menos a opinião pública do que os apelos emocionais e opiniões pessoais (Oxford Dictionary, 2016) mostra como a era das redes sociais exacerbou o problema da desinformação. Antes da internet, talvez o acesso à informação fosse mais restrito, mas ela passava por maior curadoria. Hoje em dia, é claro que o acesso à informação é imediato, mas tão imediato quanto é o acesso à desinformação, logo, se torna importante o investimento em uma educação que promova a habilidade crítica de pessoas que, capazes de checarem as informações e, quando necessário, consultarem especialistas.

Outro efeito da internet é que pessoas estão se separando em diferentes grupos em função das informações que acessam, dando preferência a conteúdos que são editados tendo em mente não a curadoria da informação, mas cada vez mais, uma curadoria ideológica. O resultado é que pessoas passam a se separar cada vez mais em grupos, cujos valores e visões

de mundo são cada vez menos desafiados, e dentre os quais dificilmente há a possibilidade de diálogo.

Penso, portanto, que apostar em práticas dialógicas é um caminho frutífero no que diz respeito a caminharmos na direção oposta a “certezas absolutas” afetivamente enraizadas e em direção a uma humildade epistêmica, crítica e construtiva. Caminho pelo qual a busca pelo conhecimento está sempre atrelada à busca pelo desenvolvimento virtuoso do ser humano

Objetivo geral

Analisar o fenômeno da autonomia e a sua promoção no contexto escolar, ancorado no referencial teórico da psicologia cultural.

Objetivo específico

Analisar a promoção do desenvolvimento da autonomia nas interações entre professores/as e alunos/as.

1. Psicologia Cultural, Mediação e Fronteiras Simbólicas

Na presente seção, apresentamos alguns temas e conceitos da Psicologia Cultural que, posteriormente, servirão como alicerces para um maior desenvolvimento teórico acerca do conceito de autonomia. Primeiramente, abordaremos a forma que a Psicologia Cultural compreende a cultura e o seu papel no desenvolvimento humano.

O conceito de cultura para a Psicologia Cultural assemelha-se ao conceito essencialmente semiótico proposto por Geertz (1989) em sua Antropologia interpretativa. Segundo o autor, “o homem é um animal suspenso em teias de significados que ele mesmo teceu” (Max Weber, citado por Geertz, 1989, p.5), compreendendo “a cultura como sendo essas teias, e a análise dela não como a de uma ciência experimental em busca de leis, mas sim de uma ciência interpretativa em busca de sentidos” (Geertz, 1989, p.5).

Cabe enfatizar que a Psicologia Cultural adota uma perspectiva sociogenética, ou seja, considera que é na relação com o outro (plano interpsicológico) que as funções psicológicas superiores podem se desenvolver. Funções psicológicas superiores são definidas como as funções caracteristicamente humanas, por exemplo, o desenvolvimento da fala e outras formas simbólicas de comunicação. Vigotski (2007) denominava o surgimento das funções psicológicas superiores de “síntese desenvolvimental”, que se dá através do uso de signos e da construção de novos significados.

O ser humano, portanto, não interage diretamente com a cultura, somente através da mediação por meio de signos é que pode haver ação da cultura no ser humano e ação do ser humano na cultura (Valsiner, 2012). A ação do ser humano na cultura, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao que Vigotski (2018) denomina de “atividade criadora”.

Vigotski (2018) diferencia a “atividade reprodutiva” da “atividade criadora”. O autor entende o valor da “atividade reprodutiva” como sendo importante para a adaptação ativa do

ser humano em relação ao contexto em que vive, possibilitando que ele organize as suas experiências diante de uma miríade de possibilidades culturais, por exemplo, ao criar hábitos. Por outro lado, se houvesse somente a “atividade reprodutiva”, o ser humano se voltaria somente para o passado e não conseguiria organizar as suas experiências, no futuro, frente a qualquer situação que não fosse idêntica ao passado. Segundo Vigotski (2018), é nesse ponto que se encontra a importância da “atividade criadora”, possibilitando que o ser humano se volte para o futuro. A “atividade criadora”, para Vigotski, está presente em todo o vasto “mundo cultural”.

A temporalidade apresenta, portanto, uma importância fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico humano e a irreversibilidade do tempo garante que toda experiência seja única (Valsiner, 2012). Por mais que uma experiência possa ser semelhante à outra, nunca será a mesma. Dada a impossibilidade de “reviver” uma mesma experiência do passado, nos resta somente direcionarmos o olhar para o futuro, sempre incerto, através de operações realizadas com signos que apresentam um papel prospectivo no que diz respeito ao desenvolvimento psicológico, inclusive, o desenvolvimento do Self (Valsiner, 2014).

A relação do ser humano com a cultura, através da mediação semiótica, implica em uma experiência não linear do tempo em que há um movimento persistente de se recorrer ao passado e se antecipar o futuro (Cole, 1995). Através da mediação semiótica, portanto, o processo de recorrer ao passado e antecipar o futuro ocorre em uma dinâmica que organiza a experiência ao longo da vida do indivíduo na relação com o contexto. O ser humano constrói signos que assumem, de diferentes formas, a função de regular a própria experiência e, simultaneamente, a sua conduta frente aos diversos contextos (Mattos, 2013).

Sendo assim, segundo autores/as da Psicologia Cultural (como, por exemplo, Bruner, 1997; Madureira, 2007; Branco & Valsiner, 2012; Mattos, 2013), os signos são importantes

no que diz respeito não só aos processos interpsicológicos (relativos às interações sociais), mas também para os processos intrapsicológicos. Os processos intrapsicológicos são aqueles que ocorrem de forma “privada” enquanto uma pessoa experiencia o mundo e podem consistir, por exemplo, em diálogos internos. Os processos de mediação intrapsicológicos fazem uso dos signos organizados de forma hierárquica (Valsiner, 2014)

A mediação semiótica é a forma pela qual o ser humano é capaz de integrar a cultura na sua vida psicológica. É através dela que a “realidade”, ou aquilo que chamamos de “realidade”, é “construtivamente internalizada” (Josephs, 2007, p.320). É também através da mediação semiótica que a concepção que uma pessoa possui acerca da “realidade ” e, também, do próprio Self, é constantemente, construída e reconstruída.

Devido ao longo período que muitas pessoas passam em escolas desde um período especialmente formativo de suas vidas, as escolas são uma das diversas instituições sociais que, potencialmente, apresentam grande influência sobre os signos construídos que assumem fortes funções reguladoras. Por esse motivo é que para qualquer teoria da educação torna-se primordial o foco na “produção social do sentido” (Bruner, 2000). O desenvolvimento psicológico não consiste em um crescimento quantitativo, cartesiano, de determinadas funções, mas sim em uma reestruturação qualitativa das relações das diferentes funções do sistema que levam a um novo sistema e, em última instância, a um novo Self.

As possibilidades para análise do Self a partir da perspectiva sistêmica vem sendo exploradas na psicologia cultural, em grande parte, pelas contribuições da Teoria do Self Diálogo (TSD), incorporando conceitos e ideias de Bahktin (Salgado, 2007) e o pragmatismo de William James. A base da TSD (Hermans, 2001) consiste na premissa de que a experiência humana se faz presente no mundo relacional: para que haja uma construção de significados, é necessário ao menos duas pessoas. Sendo assim, as pessoas, ao nascerem, são inseridas num mundo social repleto de vozes diversas, nenhuma igual a outra. É, portanto,

através da relação com o “outro” que o “eu” pode vir a existir, possibilitando uma polifonia, ou seja, uma apropriação ativa, de outras vozes.

A Teoria do Self Dialógico apresenta uma perspectiva sistêmica do Self, composto por múltiplas “posições do eu” contextualmente inseridas (Hermans, 2001). As diversas posições do eu, nunca estáticas, dialogam entre si, às vezes adotando um posicionamento mais dominante e as vezes permanecendo mais na periferia do sistema do Self.

Coerentemente, Bruner (1991) compreende que a experiência humana e a forma que o ser humano representa ou compreende a realidade é mediada por “produtos culturais” (p. 3) e sistemas simbólicos. O meio, na sua relação com a pessoa, implica uma realidade cultural, que regula o desenvolvimento cultural do ser humano e promove o seu trânsito por certos percursos previamente idealizados. Contudo, o ser humano nessa relação com a cultura, através de sua capacidade criativa, responde a esses diferentes percursos à sua própria maneira, inclusive, criando novos percursos singulares.

Vigotski (2012) já defendia que a união do signo à ação prática significa o momento no desenvolvimento da criança em que ela se torna efetivamente “autodeterminada”, mas sem esquecer que o signo era anteriormente algo externo à criança, presente somente no plano social.

Também a partir de uma perspectiva sociogenética, Bruner (1997) afirma que a cultura apresenta um papel constitutivo para o ser humano. Para ele, a cultura, cuja origem é histórica e não exclusivamente decorrente da biologia humana, é “o mundo ao qual nós temos que nos adaptar e o kit de ferramentas para fazer isso” (Bruner, 1997, p. 22). No início de sua obra “Atos de Significação”, o autor critica a psicologia baseada apenas no indivíduo, pois o ser humano participa da cultura e é através da mesma que adquire e realiza os seus poderes mentais.

A mediação semiótica é fundamental, portanto, no processo contínuo de

desenvolvimento, construção e organização das funções psicológicas superiores e modifica qualitativamente, desse modo, o psiquismo humano (Madureira, 2007). Por este motivo, segundo Madureira (2007), é que se torna fundamental para a psicologia, como ciência, estudar os “significados culturais” implicados nos processos de significação que mediam a relação dos indivíduos com os outros (plano interpsicológico) tanto quanto consigo mesmos (plano intrapsicológico).

A mediação semiótica, enquanto princípio explicativo, torna-se central na perspectiva teórica da Psicologia Cultural (Valsiner, 2012). É através dela que a cultura e o indivíduo são mutuamente constituídos ao longo do fluxo irreversível do tempo. Tal perspectiva busca situar a pessoa em relação aos sistemas culturais em que está imersa, compreendendo a cultura não como elemento simplesmente externo ao indivíduo, mas como mediação inter e intrapsicológica, que possibilita uma separação inclusiva entre pessoa e contexto cultural (Valsiner, 2014).

Portanto, a cultura é compreendida não como um mero fator externo que age sobre o indivíduo, a partir de uma noção de causalidade linear, mas como algo co-construído de forma dinâmica nas interações indivíduo-contexto social, que é internalizado e regulado ativamente pelo indivíduo a partir da mediação semiótica (Valsiner, 2012). A Psicologia Cultural busca, portanto, superar a dicotomia entre cultura e sujeito, entendendo ambos como mutuamente construídos e em constante desenvolvimento mútuo.

Segundo Branco e Valsiner (2012, p. xi), “onde existe o que chamamos de ‘cultura’, existe necessariamente ‘aquele que faz a cultura’”. Dessa forma, a autora e o autor mencionados afirmam que a predisposição do ser humano a construir significados e as canalizações culturais são os “pilares da abordagem teórica e metodológica da Psicologia Cultural” (2012, p. xi). Entendendo a canalização cultural como “sugestões sociais e restrições, explícitas ou implícitas, que acabam por canalizar os sujeitos em direção a um

caminho ou outro” em termos de seu desenvolvimento (Branco & Valsiner, 2012, p. xi).

Ou seja, em síntese, o sujeito se desenvolve a partir das interfaces entre a sua cultura pessoal e a cultura coletiva. Cabe esclarecer que a cultura pessoal consiste nas suas próprias construções e posicionamentos e a cultura coletiva engloba canalizações e discursos diversos presentes no contexto de instituições sociais, algumas muito importantes, como a família e a escola (Valsiner, 2014).

Branco e Valsiner (2012) enfatizam a concepção, de fundamental importância na Psicologia Cultural, de que a pessoa em desenvolvimento em sua história não é passiva em relação às canalizações culturais, mas cria, mediante a coconstrução, a sua própria “cultura pessoal”. Por meio desta é que interpreta, negocia, modifica e altera as posições e possíveis papéis a serem ocupados e os caminhos a serem percorridos, de maneira própria e singular. Então, as canalizações culturais são de suma importância no desenvolvimento psicológico individual, mas ainda assim, o sujeito possui uma participação ativa no próprio desenvolvimento, sendo, portanto, autor e ator de sua própria narrativa e desenvolvimento, gerando uma constante dinâmica de transformação e reorganização das formas de significação de si mesmo e da realidade.

Cabe destacar que as formas de significação de si mesmo e da realidade são processos que participam da construção da identidade (Woodward, 2009). Essas transformações podem gerar rupturas que reorganizam as trajetórias e levam o indivíduo para contextos e relacionamentos novos (ou recorrentes) (Branco & Valsiner, 2012). Dessa maneira, é de central importância para este estudo teórico o conceito de canalização cultural, no que diz respeito, especificamente, às relações estabelecidas entre professores/as e alunos/as, já que os processos de canalização cultural podem ter um papel essencial na promoção de valores divergentes ou convergentes nas relações estabelecidas dentro de sala de aula.

Para analisar o tema das interações sociais é relevante discutir o conceito de fronteiras simbólicas. Fronteiras simbólicas são geralmente semipermeáveis (Valsiner, 2007, Madureira, 2007), havendo trocas entre o contexto e o indivíduo, o qual, simultaneamente, internaliza ativamente as mensagens culturais e externaliza ativamente suas próprias mensagens no âmbito da cultura coletiva. Sendo assim, os sentidos constituem-se a partir da internalização ativa feita pelo sujeito através de processos comunicativos e metacomunicativos intencionais e não intencionais presentes na cultura coletiva (Branco, Palmieri & Pinto, 2012). Alguns significados se tornam orientadores da ação desse sujeito (altos na hierarquia dos significados relevantes—os valores), enquanto outros podem permanecer na *periferia semiótica* (baixos na hierarquia dos significados/valores) (Branco, Palmieri & Pinto, 2012). A organização hierárquica entre os signos é um tema relevante no contexto da promoção da autonomia e sobre os valores, dado que os valores internalizados por uma pessoa possuem poder de generalização no sentido de orientar as ações das em contextos específicos. Por exemplo, é comum vermos políticos que foram pegos em flagrante cometendo crimes de corrupção reagirem às acusações com a maior indiferença, sem aparente vergonha. Fica claro, que uma pessoa que rouba descaradamente e age com indiferença ao ser pega não possui honestidade como signo hiper-generalizado no contexto de sua relação com a responsabilidade proveniente de assumir um cargo público.

Segundo Cabell e Valsiner (2014, p. 11), “reguladores semióticos são signos que possuem um impacto direto no efeito, resposta ou no fenômeno resultante”. Os autores afirmam que esse impacto pode ser negar, promover ou mudar a qualidade do “efeito, resposta ou fenômeno resultante” sem que seja criado, porém, um efeito, resposta, ou fenômeno absolutamente novo, pois se este fosse o caso, segundo os autores, reguladores semióticos seriam meramente “causas” ou “estímulos”, perdendo assim sua qualidade sistêmica.

A partir da compreensão da construção de significados de forma hierárquica, Valsiner (2014) propõe o conceito de meta-signos. Para o autor, os meta-signos são signos pertencentes a maiores níveis semióticos (que envolvem um nível de mediação mais abstrato, e, portanto, de maior generalização) da experiência e são capazes de orientar/organizar signos pertencentes a níveis semióticos com menor poder de generalização.

Dessa maneira, os meta-signos podem ser promotores ou inibidores de adaptações entre o sujeito e o ambiente (Valsiner, 2014). Assim, são promotores quando permitem uma maior diversidade de significados na cultura pessoal e permitem maior abertura para novas construções, ou inibidores, quando dificultam a construção de significados novos e adaptativos. Os meta-signos, portanto, tem um papel de fundamental importância no que permeável se encontram as fronteiras simbólicas.

Podemos dizer que uma fronteira simbólica é rígida e impermeável (Madureira, 2007) quando não há abertura em relação a novas informações que talvez levassem à construção de novos significados acerca de temas sobre os quais o sujeito já possui uma opinião ou conhecimento. É a partir do conceito de fronteiras simbólicas rígidas e impermeáveis, inclusive, que Madureira (2007) define o conceito de preconceito.

É importante reiterar que, segundo Valsiner (2014), signos se tornam meta-signos não somente em função de um viés cognitivo que oriente a sua ação para o futuro, mas também por serem internalizados na forma de sentimentos (Mattos, 2013), ou seja, por terem raízes fortemente afetivas. Esse enraizamento afetivo se desenvolve por meio de múltiplos eventos aos quais o sujeito é exposto repetidamente ao longo da vida e aos quais são atualizados em novas experiências semelhantes, em novos contextos (Valsiner, 2014). Ou seja, a partir de canalizações culturais.

Essas canalizações culturais podem orientar, a partir da construção de meta-signos, a maneira que os indivíduos interpretam ou criam significados em relação às diferenças entre

indivíduos ou grupos. Portanto, influenciam de modo significativo a permeabilidade das fronteiras simbólicas entre distintos grupos sociais, ou seja, estão relacionados a questões relacionadas aos processos identitários e aos preconceitos.

O preconceito está presente quando as fronteiras simbólicas entre indivíduos ou grupos sociais se tornam rígidas e estes passam a desqualificar uns aos outros com base nas suas diferenças. Como exemplificado por Madureira (2007), a partir de um caso hipotético, se a pessoa A e a pessoa B se conhecem e dão ênfase ao processo dialógico e cooperativo ao se conhecerem, ocorre um cruzamento de fronteiras. Se A, posteriormente, revela ser homossexual e B atribuir a isso um significado negativo (envolvendo a desqualificação), a ênfase pode ser mudada para um processo que torne a fronteira simbólica menos permeável. Quando isso ocorre, a tendência é que haja cada vez menos cruzamento de fronteiras, ou seja, as possibilidades de comunicação entre A e B se tornam muito limitadas. O processo descrito acima, é importante nomear, diz respeito à homofobia, mas o preconceito, de forma geral, funciona através de processo análogo.

Preconceitos são verdadeiros obstáculos para a interação entre alunos/as e professores/as pois dificultam a construção de um contexto que possibilite práticas dialógicas. O que torna esse fato ainda mais significativo é que práticas dialógicas são justamente as formas de comunicação mais eficazes para a desconstrução de preconceitos.

A impermeabilidade entre as fronteiras,-ou o “respeito” às barreiras culturais historicamente estabelecidas (Madureira, 2007) - é necessária para a manutenção de certas organizações sociais como, por exemplo, a organização tradicionalmente autoritária da sala de aula. Infelizmente, essa forma de organizar esse contexto e as relações nele estabelecidas têm demonstrado pouca eficácia no que diz respeito ao aprendizado dos alunos e tende a ser insalubre no que tange à saúde mental de todos os envolvidos. Mesmo assim, até em contextos autoritários rigidamente estruturados, há algumas pessoas que conseguem manter

maior autonomia do que outras. Por quê?

O ser humano é capaz de pensar o passado e o futuro, bem como é capaz de estar em um espaço ao mesmo tempo que imagina outro (Zittoun, 2018). Através de dispositivos semióticos, o ser humano é capaz de se “distanciar” do aqui e agora, esse processo é o que permite a emergência da autonomia. Não é possível pensar a autonomia, a partir do referencial teórico da psicologia cultural, sem pensarmos em termos de trajetória de vida das pessoas concretas e como ela é experienciada. Afinal, as pessoas se desenvolvem sempre em dado contexto histórico e cultural e lidam de diferentes formas com as contingências das suas relações com o espaço e tempo imediato, como, por exemplo, um contexto fortemente autoritário e opressivo, mas a experiência que dada pessoa possui do espaço ou tempo não é, em si mesma, determinada por essas contingências.

O distanciamento psicológico possibilita, portanto, que o ser humano esteja inserido no contexto imediato como ator ao mesmo tempo que, como um autor reflexivo, ele transcenda esse mesmo contexto (Valsiner, 2007). Essa capacidade permite que, para além de meras adaptações às forças do contexto imediato, as pessoas desenvolvam maior autonomia ao reconhecerem essas forças e sistematizarem diferentes estratégias de atuação no mundo, com maior consciência. O distanciamento psicológico está relacionado com a capacidade reflexiva: quanto menor essa capacidade, mais a pessoa se encontra “presa” ao aqui e agora, bem como quanto maior a capacidade reflexiva, maior a capacidade de imaginar outros mundos possíveis e, talvez, organizar modos de contribuir para a realização dessas possibilidades.

O distanciamento psicológico é um fenômeno cognitivo-afetivo e consiste em refletir acerca do contexto no qual a pessoa está inserida, seja a partir de experiências passadas, futuros imaginados ou também pensando através de perspectivas de outras pessoas, na forma de empatia (Valsiner, 2007).

A empatia, portanto, é importante no que diz respeito tanto às relações estabelecidas entre os alunos/as quanto entre os alunos/as com os/as professores/as. A empatia implica em uma atividade criativa, pois requer a produção de “impressões” que, geralmente, não tivemos a oportunidade de experienciar na nossa própria história de vida (Vigotski, 2009). Seja uma situação de alegria ou de tristeza, a empatia implica em uma atenção direcionada a um terceiro, mas, ainda assim, pela transferência cultural bidirecional, promove a construção de novos significados e promove a reorganização qualitativa do Self, podendo levar, inclusive, à uma nova visão de mundo ou de significados que a ele se atribui.

O aspecto central da Teoria do Self Dialógico (Hermans, 2001) é que o Self emerge através do diálogo intrapsicológico entre perspectivas (ou posições) ativamente internalizadas. Segundo Gillespie (2018) a reflexão, ou autorreflexão, a partir de Vigotski assim como de Hermans, pode ser entendido como a internalização (ativa) da perspectiva do “outro” pelo Self, seguido pelo próprio Self assumindo a perspectiva do “outro”.

É através de uma realidade “imaginada”, a qual designamos como “self”, que o ser humano é capaz de manter um senso de estabilidade na caoticidade do mundo. Ao mesmo tempo, é também através da imaginação e de recursos simbólicos que conseguimos nos reestabelecer quando passamos por uma crise ou ruptura no nosso curso de vida (Zittoun, 2018), às vezes, trazendo uma nova qualidade para o nosso “Self”. Acredito que a autonomia diz respeito à capacidade do indivíduo de, ao entrar em um processo de ruptura, realizar um salto qualitativo que abra novas possibilidades e novos cursos de vida.

Um caso hipotético, mas relevante ao tema focalizado nessa Dissertação: se um professor identifica um aluno específico como um “aluno problema” e qualifica todas as suas interações com o aluno sob esse signo, poderíamos afirmar que esse professor apresenta uma atitude que tende a inibir a emergência de novidades na sua relação com o aluno. Nessa situação hipotética, o professor internalizou significados pejorativos em relação ao aluno –

significados estes que orientam a qualidade afetiva de suas experiências com o aluno e que o incentivam a se comportar de maneira muito específica, ou mesmo discriminatória, com o aluno tido como “aluno problema”.

O estudo do papel das ambivalências e sua superação pode ser bastante frutífero ao estudarmos o cruzamento de fronteiras simbólicas. Abbey (2012) reitera a importância da ambivalência na construção de novos signos orientados para o futuro. Considerando as análises desenvolvidas por Abbey (2012), como podemos explicar o aparente bloqueio ou inabilidade do sujeito para construir novos significados orientados para o futuro? Pensando que novos significados poderiam voltar a tornar semipermeáveis as fronteiras simbólicas e diminuir as práticas discriminatórias em um indivíduo, como podemos elaborar acerca da manutenção de atitudes preconceituosas e práticas discriminatórias, que sequer dão espaço para o surgimento de novidade? Afinal, essa novidade é necessária no caso do professor, por exemplo, para chegar ao caminho da desconstrução de preconceitos e possibilitar novas formas de interação com o aluno.

Segundo Abbey (2012), existem três processos pelo os quais é possível superar as ambivalências, dependendo do nível da ambivalência. Quando o nível de ambivalência é nulo, a pessoa não se envolve na construção de significados. Quando o nível de ambivalência é moderado, a pessoa constrói significados altamente mutáveis que podem se adaptar facilmente a novos contextos no futuro. E, por último, quando o nível de ambivalência é muito intenso ou se encontra na condição máxima de tensão, a pessoa constrói signos fortes que trazem rigidez ao sistema de produção de significados (signos inibidores), ou simplesmente não constrói novos significados.

Valsiner (2002) afirma que, para que se sustentem os mesmos significados inibidores sem a construção de novos significados que gerem alternativas para o futuro, para que se possa lidar com a incerteza deste, é possível supor que em alguns contextos específicos a

pessoa fica “amarrada” a determinada estrutura hierárquica dos significados. Desse modo, o autor propõe que esta estrutura hierárquica dos significados, na qual a pessoa fica sem possibilidade de mudança de curso, seja caracterizada por significados que se retroalimentam reciprocamente, perpetuando, portanto, os mesmos significados nessa hierarquia. Essa estrutura hierárquica caracteriza uma situação de *alimentação recíproca* (Valsiner, 2002) e gera uma rigidez que acaba se refletindo na qualidade das relações humanas.

No caso da presente pesquisa teórica, os significados rígidos associados a valores e preconceitos podem, por exemplo, fomentar atitudes pouco dialógicas no contexto das interações entre professores/as e alunos/as, e também entre os próprios alunos/as. O que pode até mesmo resultar em uma situação em que o aluno seja levado a pensar e a agir de maneira heterônoma, com muito pouca autonomia. Sendo assim, é possível supor que o exemplo hipotético apresentado, do professor que acredita ser aquele seu aluno um “aluno problema”, pode ser um exemplo de uma situação em que meta-signos podem promover a construção de novos significados.

Se, por exemplo, na cultura institucional de uma determinada comunidade escolar estivessem presentes mais práticas, situações e oportunidade que funcionassem como canalizações culturais que promovessem a co-construção de valores dialógicos (valores que favoreçam a prática dialógica) e de valorização em relação à alteridade, esses mesmos valores poderiam se tornar meta-signos que orientam a qualidade afetiva no contexto de sala de aula e na interação entre o professor e aluno.

Esses valores que orientam a qualidade afetiva da interação entre o professor e aluno provavelmente se tornariam presentes também em outros contextos fora da escola e é aí que se encontra o poder transformador da instituição escolar: os valores tendem a extrapolar o espaço da escola.

2. Autonomia e Desenvolvimento Moral a Partir de uma Perspectiva Dialógica

O campo da moralidade é uma área de reflexão filosófica desde a antiguidade e hoje, na psicologia contemporânea, vem sendo estudada não meramente através de uma perspectiva psicologizante e ou individualista. Cada vez mais, estuda-se o desenvolvimento moral enfatizando o seu papel no desenvolvimento humano integral e as suas articulações com aspectos sociais e políticos (Barrios, 2013). O desenvolvimento moral torna-se, portanto, um tema valioso no que diz respeito à construção da justiça social e da democracia. A seguir, são apresentadas brevemente algumas perspectivas teóricas importantes acerca do tema e, mais especificamente, sobre o conceito de autonomia. Em seguida, apresenta-se o conceito de autonomia que adotaremos na presente Dissertação de Mestrado.

Segundo Chirkov, Sheldon e Ryan (2011), as primeiras referências à autonomia vieram da Grécia antiga, sendo Sócrates o primeiro filósofo no mundo ocidental a afirmar que a felicidade pode ser alcançada através dos esforços do próprio indivíduo e não dependendo meramente das graças divinas. É importante observar, como apontam os autores, que não é ao acaso que as primeiras ideias sobre a natureza da felicidade e da autonomia surgiram no berço da democracia, sugerindo que são necessárias certas condições para a emergência da autonomia.

Aristóteles deu continuidade ao debate sobre como alcançar a *Eudaimonia*, ou seja, um estado máximo de felicidade, afirmando que para tal seria necessário viver a vida através do uso da razão e de acordo com virtudes e valores morais (Chirkov et al., 2011). Após Aristóteles, os filósofos estóicos, que acreditavam que para ser feliz seria necessário viver a vida de forma racional e reflexiva, de acordo com as virtudes e valores morais, sem ceder de forma total aos prazeres passageiros. Os estóicos seriam os que, na prática, implementariam a filosofia para viver de acordo com os preceitos da autonomia na busca pela *Eudaimonia*

(Strange & Zupko, 2004). Essas reflexões filosóficas, inclusive, faziam parte da *Paideia*, termo utilizado para designar a formação do jovem e a sua efetiva participação como cidadão da *Polis*.

Sendo assim, os gregos antigos elaboraram proposições acerca da felicidade que implicam diretamente na autonomia e que se sustentam influenciando profundamente a discussão sobre o tema até hoje (Chirkov et al., 2011). Propuseram que a felicidade, e não o mero prazer, é desejável e alcançável e que para alcançá-la é necessário realizar decisões moralmente embasadas. Ou seja, destacaram que a razão e a reflexão são necessárias para alcançar a felicidade. Logo, a autonomia é uma condição necessária para a felicidade e, por, último, são necessárias certas condições socioculturais para a emergência da autonomia (Chirkov et al., 2011).

Na Idade Média na Europa, o estoicismo passou a ser o que muitos estudiosos medievais chamavam de *praeparatio evangelii*, ou seja, um prefácio do Evangelho (Illich, 2002). Segundo Illich (2002), na alta idade média percebe-se a influência da filosofia grega, por exemplo, na obra “*Didascalicon de studio legendi*” de Hugo de São Vitor que se enquadra na tradição “Didascálica”, termo utilizado pelos gregos que fazia referência à tradição da *Paideia*.

Contudo, aquilo que os gregos pré-católicos descreviam, nessa tradição, como “a tarefa última do pedagogo se define como a de um guia que ajuda o estudante a captar o bem, *bonum*, que, por sua vez, levara o aluno à sabedoria, *sapientia*.” (Illich, 2002, p.17) se tornou para Hugo de São Vitor: “De todas as coisas a procurar, a primeira é a sabedoria, onde reside a forma do bem perfeito ” (p.18). O bem do qual fala Hugo de São Vitor é especificamente o bem de Cristo. A leitura, portanto, serviria para se aproximar a Cristo e se “remediar” ou se “curar” do pecado original. Illich (2002), defende que o termo “primeiro” na frase acima não se refere à ordem das coisas, mas sim à causa final, à razão de algo existir.

Isso é de suma importância, pois o *Didascalion* não apenas discorre sobre a melhor estrutura para se debruçar sobre a leitura, mas apresenta as virtudes consideradas necessárias para a leitura e, segundo ele, as virtudes que a partir da leitura se desenvolvem, delimitando, portanto, a leitura como uma “técnica curativa de caráter ontológico” (Illich, 2002, p. 20). Percebe-se portanto, que a felicidade ou *Eudaimonia* foi substituída por cura e aproximação a Cristo na tradição católica, mas o caminho da sabedoria como sendo o caminho para uma vida de caráter virtuoso não havia se perdido.

Somente com o advento do Renascimento e o resgate dos clássicos gregos é que, na Europa, foram retomadas as discussões acerca da felicidade relacionada com um arbítrio próprio e individual. A cultura teocêntrica foi, aos poucos, dando espaço para um mundo onde o “homem” (ser humano) poderia ser dono das próprias vontades e volições, sem necessariamente sofrer com a culpa do pecado original (Chyrkov et al, 2011). O humanismo renascentista era baseado tanto na edificação de valores humanos, como racionalidade e liberdade, quanto na aceitação da falibilidade e fragilidade humana. Era, acima de tudo, uma atitude de fé na dignidade humana. Essa atitude implicaria, portanto, na responsabilidade (advinda dos postulados da racionalidade e liberdade) e também na tolerância, já que o ser humano é, afinal, falho (Panofsky, 2012).

Espinoza, já no século XVII, disserta sobre a autonomia pensando a felicidade sob o conceito de liberdade. Afirmou que a liberdade vem da recusa de ser impelido pelo mero acaso (Sepe, 2013). O mundo, segundo Espinoza, é ordenado e, como somos partes desse vasto e complexo mundo, temos dificuldade em nos perceber nessa ordem. Contudo, a servidão humana é a ignorância da ordem no mundo, daquilo que, por exemplo, nos faz bem ou mal. A razão, por sua vez, é uma poderosa ferramenta no que concerne entender e avaliar os afetos (Sepe, 2013).

Cabe destacar que uma das grandes rupturas que Espinoza realizou em relação ao

pensamento tradicional sobre o tema é que, ao tratar das paixões, o filósofo não embasa a sua ética em uma supressão do desejo, mas, pelo contrário, afirma a importância da vivência dos desejos de forma consciente e “adequada” e acredita que é justamente nessas vivências que se encontram as potencialidades para a mudança e transformação do indivíduo em um ser mais livre e feliz (Sepe, 2013).

No Espinosismo não existe o bem e mal absolutos, sempre o bem e o mal são relacionais. Não são conceitos embasados em valores transcendentais os quais o ser humano deve sempre perseguir, o bem não é a causa última da existência humana (Sepe, 2013). Para o filósofo Espinoza, o bem e o mal são dois tipos de relação com a nossa existência: o bem é aquilo que facilita o caminho de um estado inferior para um estado mais próximo à “perfeição e plenitude” (Sepe, p. 30). É possível perceber a influência que Espinoza teve sobre as ideias de Vigotski que, à sua maneira, afirmava que o desenvolvimento não é apenas o surgimento de uma qualidade nova de nível superior, mas, além disso, o desenvolvimento é sempre autodesenvolvimento, realizada na relação com o mundo (Kravtsov, 2014).

Outro pensador que influenciou a psicologia moderna foi o filósofo Immanuel Kant, que afirmava que o que determina o “juízo e a ação moral é a razão prática, presente na vontade do sujeito de agir incondicionalmente segundo o dever” (Araújo, 1999, p.29). Kant acreditava que a capacidade de realizar avaliações morais era uma capacidade *a priori*, transcendental. Segundo o autor, existe um dever universalizável que é o de agir segundo a lei moral que se expressa no que ele denomina de “imperativo categórico”, exemplificado a seguir: “Age apenas segundo uma máxima tal que possas querer que ela se torne lei universal” (Kant, 1794, citado por Araújo, 1999). Agir moralmente, portanto, para Kant, seria agir de acordo com essa lei não por crer que pode haver algum tipo de recompensa por seguir esse princípio, mas porque racionalmente é possível compreender que agir de acordo com o princípio em questão deve ser sempre um fim na ação humana. Em síntese: a ação moral deve

ter sempre o fim nela mesma.

Em oposição ao imperativo categórico, Kant (citado por Araújo, 1999) conceitua o “imperativo hipotético” como o que rege as ações que são um meio para atingir um fim. São as ações realizadas levando em consideração alguma consequência desejável ou alguma retribuição, seja ela pessoal/individual ou externa/social. Essas ações, segundo Kant, não possuem nenhum valor moral. Ou seja, Kant (Serrão, Meneses, 2010) considerava a ação regida pelo imperativo categórico uma ação que não depende de experiências anteriores, enquanto considerava que as ações regidas pelo imperativo hipotético seriam orientadas por experiências anteriores e teriam como fim o bem-estar do sujeito agente.

Sendo assim, as ideias de Kant já não são compatíveis com os pressupostos da psicologia cultural, pois assume um posicionamento individualista ao desconsiderar a história das relações humanas como parte formativa do ser. Para uma pessoa possuir tamanha postura ética ao ponto de incorporar o que Kant denominava de “imperativo categórico” como parte do seu sistema de valores é necessária toda uma história de desenvolvimento. Contudo, em termos da psicologia cultural, poderíamos dizer que o imperativo categórico pode ser entendido como um signo hipergeneralizado desejável em uma sociedade democrática.

Na atualidade, na psicologia do desenvolvimento, a filosofia moral de Kant inspirou muitos teóricos, um dos quais de maior impacto na psicologia contemporânea foi Jean Piaget (Ramozzi-Chiarottino, 1984) com a sua psicologia moral. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1984), é possível considerar aspectos da teoria de Piaget como um “Kantismo evolutivo” (p.28), no sentido de que há um progresso em etapas implicado no processo do desenvolvimento moral. Piaget teorizou que existem dois tipos de moral: a heteronomia e a autonomia e uma etapa amoral, anterior a ambas. Para Piaget (1994), “toda moral consiste em um sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras” (p. 23). A autonomia consiste em apreender essas regras e

seguir-las não devido à pressão social, mas por compreender que seguir essas regras é a coisa mais justa a se fazer.

O desenvolvimento moral, para a perspectiva do construtivismo piagetiano, não envolve a imposição de regras e sim um “processo psicogenético evolutivo de construção da moralidade humana que segue uma vecção da anomia à autonomia” (Araújo, 1999, p. 32).

Piaget (1994) afirmava que a construção da autonomia moral se dá não meramente através da racionalidade, mas sim de acordo com o desenvolvimento cognitivo que ocorre na relação de cooperação de sujeitos que se enxergam como iguais (Carpendale, 2009). De acordo com o teórico, as relações entre indivíduos tendem a um certo equilíbrio, análogo à homeostase. Relações que se pautam muito na coação ou restrição tendem, ao longo do tempo, à cooperação, pois dentre os dois tipos de relação, a pautada na coação ou restrição é a que gera maior instabilidade (Carpendale, 2009).

Influenciado por Piaget e Kant, outro autor que criou um modelo que obteve muito reconhecimento no campo do desenvolvimento moral foi o psicólogo Lawrence Kohlberg. A teoria de Kohlberg é considerada racionalista, focalizada principalmente no raciocínio empregado ao agir moralmente. É também por esse motivo que Kohlberg acreditava que sua teoria era universalizável.

A teoria de Kohlberg afirma que o desenvolvimento moral se dá de forma hierárquica e em sequência, do primeiro ao terceiro nível. Os níveis são, respectivamente, o nível da moralidade pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada nível, consiste em dois estágios. No nível da moralidade pré-convencional a motivação principal do sujeito é evitar punições e obter prazer (Yilmaz, Bahçekapili, Sevi, 2019). Nesse estágio o indivíduo se preocupa principalmente com as consequências negativas imediatas de suas ações sobre si mesmo, ou seja, acredita que uma ação é moralmente errada pois recebe uma punição. Já o segundo estágio consiste em acreditar que se a consequência de uma ação é positiva para o

ator, ela é moral. O sujeito que se encontra no nível pré-convencional do desenvolvimento moral age de maneira egoísta pois ainda não internalizou as convenções sociais.

No nível convencional da moralidade a pessoa já passa a levar em consideração os desejos de seus pares e figuras de autoridade (Araújo, 1999). No terceiro estágio, se preocupa com as expectativas de outras pessoas, pois percebe que dependendo se cumpre ou não essas expectativas ela pode ser aceita ou não no grupo. Ao alcançar o quarto estágio a pessoa passa a agir moralmente não pelo desejo de pertencimento a um ou outro grupo social, mas porque acredita que é assim que deve agir para a manutenção do bom funcionamento da sociedade. Nesse estágio o que é moral é ainda determinado por uma autoridade ou instituição exterior, por exemplo, uma constituição ou a bíblia. O nível pós convencional da moralidade já é um em que a moralidade é determinada não pela convenção social, mas sim por princípios mais abstratos (Araújo, 1999). Nesse nível já é possível afirmar que o sujeito desenvolve uma concepção moral autônoma. No quinto estágio a pessoa não define o que é moral em termos do que está na lei, mas acredita que a lei é um contrato social, o qual, caso não seja justo, deve ser mudado para garantir justiça a uma maior população. O sexto e último estágio do desenvolvimento moral equivale à moralidade como concebida por Kant. O sujeito que atinge esse estágio possui uma superioridade moral, acredita que agir moralmente tem o fim em si mesmo e age de acordo com o imperativo categórico (Yilmaz, Bahçekapili, Sevi (2019).

Ao mesmo tempo em que reconhecem as contribuições de Piaget apresentadas anteriormente acerca do tema do desenvolvimento moral, Martins e Branco (2001) e Pires e Branco (2008) tecem algumas críticas a elas. Há, uma tendência de compreender a autonomia como um estado final padrão ao qual se chega ao longo da trajetória desenvolvimental. Essa perspectiva teleológica (Martins & Branco, 2001), porém, não é coerente com a perspectiva sistêmica adotada pela psicologia cultural, que enfatiza as diversas dimensões relacionadas à constituição do *self*.

Percebe-se nessa perspectiva teleológica, defendida por Piaget (1994), uma tendência à universalização exagerada das normas morais. Não pretendo, contudo, aqui negar a existência de alguns princípios morais universais. Segundo Pires e Branco (2008), existem, sim, princípios morais que se observam de forma transcultural e se relacionam sempre com uma teia complexa de crenças e valores que dão sentido a esses princípios em cada contexto cultural específico.

Outro problema com a adoção de uma perspectiva teleológica no estudo do desenvolvimento moral é que, ao afirmar um estágio ou estado final de “autonomia” o qual o sujeito supostamente atingirá ao desenvolver-se, desconsideramos o aspecto interpretativo (Brinkmann, 2011) inerente ao pensamento e à ação moral que, na prática, ocorre no aqui-e-agora, de forma culturalmente contextualizada.

Curiosamente, o próprio Kant (que tanto inspirou Piaget) foi um dos primeiros a definir o organismo de forma “sistêmica” afirmando que o organismo é um “produto natural organizado, no qual todas as partes são ao mesmo tempo finalidade e meio” (Kant citado por Meghlioratti, El-Hani, & Caldeira, 2012, p. 8). Ou seja, são ao mesmo tempo os produtos e os produtores de si. Isso se relaciona ao caráter *autopoietico* do organismo, termo cunhado por Valera e Maturana (1987).

Através do conceito de *autopoiesis*, Valera e Maturana (1987) afirmam que existe um princípio de adaptação auto-organizada em todos os organismos vivos, desde os mais simples aos mais complexos. Segundo os autores, o organismo e o ambiente representam um sistema no qual o primeiro não determina o segundo e nem o contrário, pois as mudanças que ocorrem dentro do organismo ou do ambiente são reguladas pelas suas próprias estruturas que são, portanto, responsáveis por limitar a forma pela qual reagem às novidades externas.

Os autores (Valera & Maturana, 1987) reiteram, portanto, que uma mudança no organismo não possui caráter “instrutivo” para o ambiente e nem o contrário, mas sim que

uma mudança em uma parte do sistema pode apresentar um “gatilho” para uma mudança, autogerada, na outra parte. Essa é uma abordagem sistêmica no estudo das interações entre o organismo e o ambiente. Tal perspectiva sistêmica é coerente com a perspectiva da psicologia cultural. Toomela (2016), denomina essa lógica? causal de estrutural-sistêmica, “estrutural” para diferenciá-la de teorias de sistema que não são estruturais, e “sistêmico” para diferenciá-la de estruturas que não são sistêmicas. Segundo o autor, essa é uma perspectiva que era utilizada por psicólogos da Gestalt e também teóricos histórico-culturais, mais notadamente pelo próprio Vigotsky. Estes psicólogos utilizavam frequentemente do mesmo exemplo para explicar a perspectiva, se trata do exemplo da água, através da qual é possível percebermos as propriedades emergentes em um sistema complexo. O exemplo se encontra a seguir.

As propriedades de água são, claramente, bastante diferentes das propriedades do oxigênio e hidrogênio que a compõem, quando estas não se encontram na forma específica que constitui água. Por exemplo, podemos extinguir fogo com água, mas se tentássemos extinguir fogo com hidrogênio ou com oxigênio os resultados seriam drasticamente diferentes. Da mesma forma, hidrogênio e oxigênio são gases a zero graus centígrados, mas a água congela nessa temperatura. Se tratam, portanto, de propriedades emergentes da água (Toomela, 2016).

Segundo a perspectiva sistêmica adotada por Valera e Maturana (1987), a ontogenia é a história de mudanças estruturais no organismo. Ou seja, um organismo emerge com uma estrutura específica e, ao longo de sua história, essa estrutura dá as condições sob as quais ele interage com o ambiente, restringindo as possíveis mudanças na estrutura resultantes dessas interações e assim por diante (Valera & Maturana, 1987).

Analogamente, mas agora no mundo psíquico, na interação do indivíduo com o mundo social, não é esta que determina a mudança que ocorre a nível individual, mas sim o indivíduo (com a cultura pessoal coconstruída), que canaliza ou restringe a mudança em direção a

determinados caminhos na sua interação com o mundo. A consequência é que qualquer mudança no sistema pessoa-mundo social não pode ser vista como sendo causada unicamente pela pessoa ou pelo mundo social, mas sim como o resultado de incontáveis restrições e possibilidades que as interrelações dos elementos do sistema têm a oferecer (Rosa & Valsiner, 2018).

Nesse sentido, é possível afirmar que o desenvolvimento humano é autogerado, isso não significa, é claro, autônomo. Contudo, o conceito de *autopoiese* é importante no que diz respeito à compreensão sistêmica e dinâmica acerca do desenvolvimento psicológico que adotamos nessa Dissertação ao traçar uma perspectiva acerca do conceito de autonomia ancorado em um organismo que organiza a si mesmo.

Ao longo da construção e desenvolvimento mútuo da cultura e do Self, surgem novos instrumentos culturais que mudam a sociedade, promovendo novas possibilidades e novos limites (constraints) para o desenvolvimento do Self. Considerando que o Self é uma coconstrução cultural que opera através de processos afetivos-semióticos na vida social, uma série de canalizações culturais implicam em adotar certas atitudes e comportamentos em situações específicas ou impedem uma pessoa de se comportar de outras formas em outras situações, levando-a a reproduzir diversas normas sociais (Rosa & Valsiner, 2018).

No entanto, segundo Rosa e Valsiner (2018), com o passar do tempo essas normas sociais tendem a ser reproduzidas nos mais variados contextos, o que leva à emergência de novos significados e novas formas de interpretar as normas sociais, o que pode implicar em verdadeiras mudanças sociais. Sejam essas mudanças positivas ou negativas, o ator social passa a ter autoria, modificando os instrumentos culturais disponíveis em dada sociedade.

O conceito de autonomia que defendemos aqui é um que somente faz sentido dentro dessa perspectiva sistêmica que assume o caráter agencial do ser humano. Para além disso, cabe destacar que a autonomia exige mudanças virtuosas, isso porque a autonomia só é

efetivamente possível em contextos eminentemente dialógicos e de valorização em relação à alteridade. A autonomia não é um estado o qual se almeja alcançar, mas sim um processo de emergência de novidades de forma culturalmente contextualizada, implicando, portanto, em uma abertura ao mundo e às novas experiências.

Pires e Branco (2008) ressaltam que, para entender o desenvolvimento ético-moral através da perspectiva da psicologia cultural, é necessário pensar nele através da “experiência dos sujeitos” (p. 419). Nesse sentido, sugerem investir esforços em analisar o desenvolvimento moral não somente a partir dos processos cognitivos, mas articulando-os com a dimensão afetiva e motivacional do sujeito na sua relação com o contexto em que se encontra inserido e as mensagens culturais mediadas semioticamente. Afinal, a cognição e o afeto são uma unidade sem a qual não é possível nenhuma.

Empreender esforços em direção à elaboração de análises microgenéticas se torna, portanto, de suma relevância, pois são os mecanismos microgenéticos justamente aqueles que se colocam em ação na interrelação (processos comunicativos) entre o sujeito e o outro social (ou o contexto cultural de forma mais ampla), levando aos processos de desenvolvimento psicológico (ontogênese) e, finalmente, às crenças e valores que organizam as motivações do sujeito.

A análise microgenética vem sendo reconhecida como produtiva no que concerne o estudo dos processos comunicativos e metacomunicativos relativos à coconstrução de significados (e.g. Barrios, 2013; Branco, 2018; Tacca, 2000). Segundo os estudos de Barrios (2013) e Palmieri e Branco (2007), a análise microgenética tem como objetivo expor a dinâmica dos processos de mudança e origem de novidades no desenvolvimento psicológico do sujeito. É uma análise “micro”, pois se caracteriza por ser uma perspectiva que permite um olhar que considere as nuances do recorte do fenômeno observado, e é “genético” porque busca justamente os índices que apontam para a gênese da novidade ou mudança dentro do

escopo observado (Barrios, 2013).

A análise microgenética permite um olhar mais minucioso para os processos comunicativos e metacomunicativos das interações observadas, aspecto importante para analisar a intencionalidade dos participantes da interação e analisar a coconstrução dos significados e sentidos realizadas ao participarem desses processos comunicativos e metacomunicativos (Barrios, 2013; Branco, 2014). Branco (2014) aponta, inclusive, para o valor hermenêutico do conceito de metacomunicação no âmbito relacional. Segundo a autora, compreender os processos metacomunicativos é de grande utilidade para a análise dos processos de transformação e surgimento de novidades ao passo que participam da “coloração sócio-afetiva” (p. 171) que se estabelece no fluxo comunicativo relacional em que sujeitos negociam, interpretam e co-constroem sentidos ao longo do tempo.

3. Os Valores no Contexto da Educação Formal: Desafios na Promoção da Autonomia nas Escolas e a Promoção do Diálogo em Sala de Aula

Ao longo dos últimos anos, tem aumentado o interesse da psicologia pelo tema do desenvolvimento moral. As pesquisas, porém, tendem a abordar o tema de forma que enfatiza acentuadamente os aspectos cognitivos ou comportamentais da moralidade (Branco, 2012). A perspectiva da psicologia cultural, por sua vez, é uma das abordagens teóricas que enfatizam uma perspectiva integral no estudo do ser humano, primando também pela análise dos aspectos afetivos envolvidos no desenvolvimento psicológico das pessoas.

A partir da perspectiva da psicologia cultural, o desenvolvimento de valores morais, práticas e ações morais passa a ser compreendido através da “permanente coconstrução mútua dos valores e ações humanas nas práticas sociais” (Branco, 2012, p. 15). Dessa forma, a psicologia cultural atribui importância às motivações, ao passo que entende o ser humano como sendo orientado para o futuro, em direção a objetivos que estão em permanente coconstrução na relação com o plano intersíquico e organizados hierarquicamente através de processos de significação (Branco, 2012).

Afinal, nem todos experienciam eventos similares de formas similares. Por exemplo, uma pessoa ao se defrontar com a discriminação de gênero, dependendo de sua hierarquia de significados da cultura pessoal, pode vivenciar essa discriminação como uma experiência assustadora e paralisante, como pode ser para outras pessoas uma experiência que, por exemplo, impulsiona e motiva o ativismo político, em termos de participação ativa no movimento feminista. Considerando, também, a dimensão temporal no âmbito dos processos de significação, uma pessoa pode transitar entre uma posição que tende mais ao ativismo ou à paralisia ao longo de sua vida, dependendo de que modo, qualitativamente, os processos de significação se organizam e se enraízam afetivamente.

É possível compreender melhor tais processos ao pensarmos sobre o caráter bidirecional da transmissão cultural (Martins & Branco, 2001; Valsiner, 2012). Transmissão bidirecional difere do conceito de transmissão unidirecional de mensagens culturais, segundo o qual, para a pessoa em desenvolvimento, somente é possível receber a mensagem cultural ou não. A transmissão bidirecional de mensagens culturais, por sua vez, implica na participação ativa da pessoa que recebe as mensagens culturais pois, no ato de receber a mensagem, a pessoa em desenvolvimento a modifica qualitativamente. Visto dessa forma, a transmissão unidirecional descreve bem computadores, por exemplo, mas a transmissão bidirecional de mensagens culturais é mais adequada para descrever o ser humano em desenvolvimento, considerando que se trata de um sistema dinâmico (Valsiner, 2012).

O modelo de transmissão cultural bidirecional, implica, portanto, em uma comunicação, para além de uma mera transmissão de informações de uma pessoa a outra, como se fossem “recipientes vazios” (Valsiner, 2012, p.2). Valsiner (2012) argumenta que a ideia de transmissão cultural através da lógica de “doador” de cultura e “recipiente” de cultura é uma lógica pautada na padronização. Essa padronização, segundo o autor, tem como objetivo a homogeneização do mundo social. O que facilita o controle por parte das diferentes instituições sociais. A lógica da padronização não é coerente com a vida como ela é, pois os sistemas vivos são caracterizados pelos processos do desenvolvimento, processos inerentemente heterogêneos. A cultura, portanto, não é “transmitida”, já que ela é “co-construída” na relação das pessoas com o mundo social. As mensagens culturais que são co-construídas na relação interpessoal são, portanto, direcionadas a certos objetivos.

Uma relação de (relativa) padronização entre os diferentes indivíduos tende a promover, em termos morais, a heteronomia. Contudo, por ser a própria concepção de padronização total ou completa em sistemas vivos inatingível é que se observa, por exemplo, repetidas formas de opressão e ações organizadas (processos de canalização cultural) que

visam a padronização no contexto escolar.

A emergência da novidade e a transmissão bidirecional de mensagens culturais, portanto, implicam a insustentabilidade da ideia de que educadores possam transmitir conteúdos aos educandos como se estes fossem “absorver” o conteúdo e internalizá-lo, não só em termos pedagógicos, em contextos de educação formal, mas em qualquer relação do educador com o educando.

Nesse sentido, é importante destacar que o modelo de transmissão cultural bidirecional é coerente com a crítica que Freire (2015) faz à concepção de educação bancária. Segundo Freire (2015), a educação bancária é aquela que entende que o processo educacional ocorre através do “depósito” de conteúdos no aluno, entendido como mero “receptor”. A educação bancária, conforme a perspectiva freireana, é tecnicista, alienante e dificulta a atividade criativa do aluno.

A educação bancária, portanto, é normatizadora e catalisa a manutenção de uma ordem muito específica na sociedade, na qual se mantêm as hierarquias de poder historicamente estabelecidas entre determinados grupos sociais. Segundo Freire (2015) a educação libertadora, não se trata, então, de se depositar um “conteúdo” no outro para que ele “aprenda” através da lógica bancária da educação (o que seria um ato opressivo), mas sim de construir diálogos com o outro sobre a realidade em questão. Nas palavras de Paulo Freire (2015):

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles verdadeiramente se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis dessa busca” (p. 38).

A partir da afirmação de Freire (2015) apresentada anteriormente, é possível reiterar a importância que há no saber sobre o mundo e na produção de conhecimentos. Os impactos

que esses conhecimentos podem ter sobre o reconhecimento do sujeito sobre a sua própria condição ou posicionamento na sociedade pode ter consequências na vida prática, sendo, inclusive, libertador. Por esse motivo é que ações obscurantistas que visam, por exemplo, impedir o diálogo acerca de temas que abordam questões de gênero ou de diversidade sexual nas escolas produzem efeitos que não contemplam uma “educação libertadora” (Freire, 2015), mas sim uma educação normatizadora.

Concordo, portanto, com a discussão desenvolvida por Madureira, Barreto e Paula (2018) quando afirmam que o acesso a conhecimentos científicos acerca de temas como, por exemplo, desigualdades sociais, preconceito, sexualidade e gênero é um direito das novas gerações. Principalmente, ao considerar a ascensão de discursos ancorados em valores desrespeitosos e que fomentam discursos de ódio que se fundamentam, em parte, no obscurantismo que se mantém acerca de conhecimentos científicos sobre esses temas, muitas vezes considerados tabu.

Obscurantismo esse que possui claras raízes conservadoras que adquirem força política com uma retórica falaciosa a favor de uma suposta neutralidade pedagógica pautada em uma pretendida neutralidade científica, que já há muito tempo passou a ser visto como impossível entre a imensa maioria de cientistas e filósofos da ciência (Madureira, Barreto & Paula, 2018).

Foi pautada em uma suposta neutralidade científica que John Watson chegou à conclusão de que poderia controlar o futuro de qualquer criança, desde que tivesse controle sobre todos os estímulos ao qual seria exposta. Assim como Egas Moniz, que ganhou o estimado prêmio Nobel após ter inventado a lobotomia, ou Konrad Lorenz (que também venceu o Nobel) defendendo a eugenia na Alemanha Nazista (Sapolsky, 2017). Todos os cientistas mencionados neste parágrafo são alguns dos mais influentes e celebrados do século XX, foram também responsáveis pela morte e sofrimento de incontáveis pessoas.

Quando uma pessoa passa a acreditar que consegue explicar todo o comportamento humano por uma única perspectiva, muito cartesiana, às vezes criam-se problemas que não existiam e implementam a sua própria solução. Esse é um dos motivos pelo qual é importante a ênfase na verdadeira interdisciplinaridade, principalmente nas ciências sociais, comprometendo-se à construção de conhecimento entendendo o objeto de estudo em sua complexidade. Afinal, a ciência deveria ser sempre comprometida com a construção de conhecimento que possa incentivar mudanças positivas nas políticas públicas.

Hoje em dia, produz-se também conhecimentos científicos acerca de tópicos fundamentais no que diz respeito à justiça social, conhecimentos sobre os quais há consenso científico, mas dificilmente esses conhecimentos saem da “bolha acadêmica”, apesar do notável esforço por parte de autores e autoras empenhados com a comunicação científica. Tendo isso em mente, é importante refletirmos sobre o que é entendido socialmente como sendo o papel da escola e o que é considerado uma educação de qualidade.

Nesse sentido, é importante, em relação ao desenvolvimento moral, ressaltar que as escolas que apresentam uma organização institucional rigidamente estruturada pela hierarquia, burocracia e crenças acerca do papel da educação escolar que possuem como premissa um modelo bancário de educação (pautado em uma concepção de transmissão unidirecional de mensagens culturais) não promovem a autonomia e o desenvolvimento integral dos/das alunos/as. É interessante perceber, também, que é justamente pela impossibilidade de ignorar o fato de que a população escolar é heterogênea que se observa, por exemplo, repetidas formas de opressão e ações, às vezes, inclusive, sistematizadas e organizadas que visam promover a padronização no contexto escolar.

A padronização, contudo, é difícil de estabelecer e manter em qualquer instituição social. Isso porque a emergência da novidade é algo próprio dos sistemas vivos, já que sistemas vivos necessariamente se desenvolvem, portanto, neles necessariamente surgem

novidades (Valsiner, 2012). Muitas vezes, essas novidades são coerentes com os valores promovidos pela cultura coletiva, mas frequentemente não, o que podem levar a conflitos entre a cultura pessoal do sujeito em desenvolvimento e os valores promovidos no contexto de uma escola muito pautada no autoritarismo, por exemplo. É através de “conflitos” nas relações entre o intrapessoal e o interpessoal que o ser humano se desenvolve, o conflito implica em uma ambivalência (no nível da cultura pessoal) e é um momento crítico para transformações qualitativas que podem (e deveriam) ser positivas na vida de um aluno ou uma aluna, mas, frequentemente, não o são. Um exemplo disso pode ser sofrer uma discriminação na escola, ou a taxa exagerada com que crianças são diagnosticadas com déficit de atenção e, por causa do diagnóstico, fazem uso regular de medicamentos controlados.

A medicalização no contexto escolar é um verdadeiro problema, como apontam Alcântara e Goulart (2016), e o Brasil é o segundo país que mais consome Metilcloridato (medicamento receitado para quem é diagnosticado com TDAH), atrás apenas dos Estados Unidos. Segundo os autores, é necessário direcionar um olhar crítico à verdadeira origem de tamanha medicalização: o acentuado uso do medicamento no contexto escolar se dá por conta de uma valorização exarcebada na apreensão individual do conteúdo ensinado, em detrimento de se comprometer a um entendimento complexo do sujeito que aprende (2016).

Essa prática social que ocorre nas instituições escolares gera resultados específicos, aqueles alunos/as que não se adaptam à forma como os processos educativos se dão no contexto escolar devem ser “corrigidos”, e se não se adaptarem não chegarão ao sucesso escolar. No final das contas, ao não considerar as singularidades dos/das alunos/as no processo educativo, somente chegam ao sucesso aqueles que melhor se adaptam à lógica imposta (Alcântara, Goulart, 2016), reforçando, cada vez mais, o processo de alienação social.

A partir daí, cabe questionarmos: como é possível vislumbrar formas mais construtivas de se relacionar com os alunos/as e alunas que apresentam dificuldades e conflitos nas

escolas?

Nas escolas, as canalizações culturais (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2015) tendem a nortear o desenvolvimento das pessoas em direção a crenças e valores que são tradicionalmente perpetuados na cultura vigente. Ou seja, valores que reiteram várias estruturas sociais de opressão em relação a diversos grupos; enfatizando a competição e o individualismo, muitas vezes deixando de lado valores que visam a colaboração, por exemplo (Branco, Palmieri & Pinto, 2012).

Portanto, instituições escolares cujos únicos objetivos estão ligados ao apoio para o “desenvolvimento” exclusivamente intelectual dos/das alunos/as tendem a criar uma cultura institucional que reifica a estrutura e os valores hegemônicos presentes na cultura coletiva e ignoram suas responsabilidades quanto ao desenvolvimento de pessoas éticas, críticas, autônomas e cooperativas, considerando que, na realidade, não há a possibilidade de uma educação exclusivamente intelectual.

A prática do “ensino”, segundo Gusmão (2003), muitas vezes, implica em uma suposição de homogeneidade em uma instituição inegavelmente marcada pela diversidade de pessoas, ou seja, marcada pela heterogeneidade. Essa suposição de homogeneidade promove a invisibilização daqueles que se encontram em desvantagem histórico-social e política, mantendo a ordem hierárquica em termos de relações de poder desiguais, dificultando, portanto, a construção de uma cultura mais equânime.

Assim, a “educação” que ocorre em instituições escolares que mantêm esse modelo de “ensino” é uma educação que pode perpetuar a concepção de um mérito exclusivamente individual, ou seja, o problema possui a sua gênese e o seu efeito exclusivamente no indivíduo. Por essa perspectiva normativa – e frequentemente até biologicamente reducionista – o papel de outros atores sociais como o dos professores e das professoras ou da cultura institucional como um todo deixa ter sentido no que concerne às dificuldades enfrentadas

pelos alunos/as e alunas, pois admite-se, equivocadamente, que não possuem poder para influenciar a situação, cuja causa seria biológica..

Para além de pensar qual precisamente é a educação que queremos nas nossas escolas, é necessário trazer o foco para as relações estabelecidas entre os/as professores/as e os/as alunos/as. Quando o tema em pauta é a educação de crianças e adolescentes, é comum vermos professores e professoras sendo incentivados/as a adotarem estratégias pedagógicas, compreendidas como um conjunto de técnicas, muitas vezes pensadas como uma espécie de panaceia naquele momento, que poderiam ser utilizadas em suas turmas para resolver as diversas dificuldades que se fazem presentes em sala de aula.

Contudo, é importante direcionar uma atenção mais cuidadosa para as relações que se estabelecem entre alunos/as e professores/as como prioridade na hora de promover os processos educativos. Nesse sentido, McDermott afirma (1977, p.199) que contextos educacionais bem sucedidos requerem a construção de “Relações de confiança” entre os professores/as e os alunos/as. “Relações de confiança”, para o autor, significam relações que contextualizam as ações dos indivíduos dentro de um sistema sensível, de constantes mudanças e constante esforço pautados nos objetivos em comum dos/das alunos/as e do/a professor/a.

Segundo McDermott (1977), a única educação possível quando não há uma relação de confiança é uma “educação autogerida”, ou seja, o que chamamos popularmente de “autodidata”. É comum observar em contextos escolares sem o estabelecimento de uma relação de confiança, o professor realizar o que McDermott (1977) denomina de “performance fantasma”, o que se configura como ministrar aulas para uma turma de alunos/as que claramente não estão prestando atenção nem estão interessados no que está sendo dito pelo professor. Nesse caso, o professor está efetivamente fazendo uma performance para cumprir o seu “papel” de dar aula. De forma similar, é possível observar em

alguns contextos uma cultura do “se vira”, em que professores/as deixam de dar aulas ou orientações em nome da “autonomia” dos/das alunos/as.

A educação é necessariamente pautada, portanto, em questões relacionais e sociais. Para que se estabeleça uma relação de confiança, é essencial que o/a professor/a e o/a aluno/a se entendam e percebam o que está “por detrás” de certas falas ou atitudes e como isso se relaciona com os objetivos em comum. O “perceber o que está por detrás” (McDermott, 1977) pode ser um desafio ainda maior para alunos/as e professores/as que pertencem a grupos sociais muito diversos e isso pode levar a desentendimentos, gerando uma “barreira cultural” e levar a conflitos sem resoluções construtivas.

Nesse sentido, é importante pensar sobre a forma que a diversidade é abordada no contexto escolar: a diversidade é para a escola/professor um obstáculo que deve ser vencido? A diversidade é um problema que deve ser solucionado? A diversidade é um fato da vida em sociedade que deve ser ignorado para garantir um tratamento igual a todos? Ou o diverso, o “não eu”, pode ser entendido a partir do reconhecimento do “outro” – alteridade - como uma base fundamental para o desenvolvimento humano” (Branco & Lopes-de-Oliveira, 2018, p. xvii)?

O conceito de alteridade, para Madureira e Barreto (2018), pode ser visto como chave não somente na análise do fenômeno do preconceito, mas ao pensarmos o desenvolvimento do self em um sentido mais amplo. Segundo as autoras, o encontro com o “não-eu” é, afinal, sempre um encontro com o desconhecido, e o desconhecido, quando em uma situação com fronteiras relativamente flexíveis e semipermeáveis, implicará em uma ambivalência. Nesse sentido, o “não-eu” implicaria em “abrir a porta” para novas situações de incerteza e ambivalência nas interações interpessoais no fluxo irreversível do tempo (Madureira & Barreto, 2018, p.171).

Ao abordarmos questões relativas à alteridade, cabe mencionar a discussão

desenvolvida por Tunes e Bartholo (2004). Os autores se pautam na ética Buberiana ao diferenciarem duas formas possíveis de existir no mundo. Uma é a “relação ontológica” (Tunes & Bartholo, 2004, p. 54), que traz o suporte necessário para o diálogo através do reconhecimento recíproco e autêntico entre pessoas que se colocam com receptividade diante da alteridade, diante do “outro”. A segunda forma, por outro lado, é uma “experiência objetivante” (Tunes & Bartholo, 2004, p.54) na qual o “eu” se defronta com o “outro” sem se colocar de forma receptiva à alteridade, o “outro”, nesse sentido, passa a ser um “isso”.

A “experiência objetivante” do mundo, segundo Tunes e Bartholo (2004), não é inerentemente “errada” devido às características inerentemente objetivantes de algumas relações que se dão no dia a dia. Por exemplo, é muito raro que ao realizarmos as compras no supermercado alguma relação tão profunda e autêntica como essa se estabeleça entre clientes e profissionais do estabelecimento. Contudo, afirmam: “O homem (o ser humano) precisa do mundo do Isso para viver, mas quem vive somente a relação Eu-Isso se desumaniza” (Tunes & Bartholo, 2004, p.55).

Ao pensarmos sobre a “experiência objetivante” e a “relação ontológica” no que tange ao conceito de aprendizagem, é possível pensarmos em dois “sentidos do aprender” (Tunes & Bartholo, 2009). Há o “aprender” através da perspectiva de acumulação e aquisição de conhecimentos e informações em função do tempo, que permite a comparação e hierarquização das pessoas nas sociedades capitalistas de acordo com a quantidade de informações acumuladas – fato que se verifica, por exemplo, em falas como “ele sabe mais que ela” ou “eles não sabem de nada”. Em poucas palavras, as informações acumuladas apresentam, portanto, valor mercadológico na aquisição de vantagens sociais.

Por outro lado, há também o aprender como renovação: este é o aprender como busca, que, nesse sentido, não é mensurável, se refere a um salto qualitativo e não quantitativo como no sentido da aquisição de conhecimentos. O aprender como renovação implica em uma

relação ontológica e, dessa forma, implica em uma abertura ao mundo e à novidade. É, portanto, um ato verdadeiramente ativo e voluntário. O aprender no sentido da renovação, então, se dá na relação que uma pessoa estabelece com a orientação ou ajuda de um outro também comprometido com a renovação e, portanto, com a reflexão e o questionamento (Tunes & Bartholo, 2009).

Dessa forma, em síntese, é possível afirmar que o sentido do aprender como aquisição está para a “experiência objetivante” assim como o sentido do aprender como renovação está para a “relação ontológica”.

Deveria, portanto, ser um imperativo moral, no contexto da educação formal, investir em diálogos que resgatem os aspectos do indivíduo, para além do seu “intelecto”, conceito este frequentemente entendido como sendo estático e biologicamente determinado. Essa perspectiva reducionista sobre o “intelecto” vem sendo amplamente demonstrada como falsa ou incompleta pela psicologia contemporânea, mas por motivos históricos e culturais continua existindo nos contextos escolares como premissa para argumentar a favor da responsabilização dos/das alunos/as, individualmente, e/ou de suas famílias, pelo fracasso escolar (Patto, 2000). Nesse sentido, também é importante ressaltar que discursos como esses, apesar de ocorrerem independente de classe social, certamente ocorrem de forma mais evidente em relação às classes sociais populares (Patto, 2000). É comum que ocorra mais frequentemente, por exemplo, uma associação entre o fracasso escolar e “famílias desestruturadas” no contexto de escolas públicas que em escolas particulares, como se problemas familiares fosse exclusividade de certas classes sociais. Ao direcionar um olhar crítico a discursos como esses, ficam claros os valores implícitamente à serviço da exclusão de camadas mais pobres da sociedade.

Patto (1987) inaugurou na década de 80 no Brasil uma contracorrente na psicologia que apontava para como a psicologia escolar teve um poderoso papel no que tange à

psicologização e, portanto, individualização e culpabilização das dificuldades escolares. Mesmo assim, 30 anos depois, a psicologia continua o fazendo, não mais através da busca pela origem familiar do fracasso escolar, mas pela adoção de discursos biologizantes das funções superiores e encaminhando alunos/as para especialistas médicos sem antes direcionar um olhar crítico para a história da criança em seus diversos contextos, inclusive no contexto de políticas públicas (Maia, Pedroza, 2016).

O diálogo é, portanto, indispensável para uma educação comprometida com o desenvolvimento humano integral e que reconhece o papel inerentemente prospectivo da educação formal (Tunes, 2013). Exatamente por tal caráter prospectivo, a escola é uma das instituições sociais que possuem o maior potencial de perpetuar esses discursos homogeneizadores e normativos (Borrillo, 2009; Louro, 1999). Por outro lado, paradoxalmente, é também potencialmente uma instituição social que pode promover transformações importantes direcionadas a uma cultura de paz (Madureira, 2007, Madureira & Barreto, 2018). Barreto (2016), Holanda (2016) e Paula (2019) demonstram que é possível a instituição onde os alunos/as são protagonistas de suas próprias histórias no contexto escolar e que há demanda para que isso dentre os profissionais da educação.

É importante ressaltar como a educação formal pautada apenas no desenvolvimento intelectual destinado à inserção das pessoas no mercado de trabalho implica, frequentemente, na manutenção do *status quo* ou da ordem hierárquica da sociedade ancorada nos mais diversos tipos de preconceito, discriminação e injustiças sociais. A escola pode ser entendida como um microcosmo da cultura coletiva e muitas vezes acaba por reforçar padrões hegemônicos. Assim, é frequentemente no caso das pessoas negras no Brasil, que a escola seja o primeiro ambiente em que sofrem pessoalmente com a discriminação racial (Gomes, 2002, 2008).

Nas escolas, canalizações culturais (Branco & Valsiner, 2012, Madureira, 2007)

tendem a nortear o desenvolvimento das pessoas em direção a crenças e valores que são tradicionalmente perpetuados na cultura coletiva vigente, ou seja, valores com bases preconceituosas, individualistas, e pautadas na competição e na violência. Dessa forma, instituições escolares cujos únicos objetivos são o de promover o desenvolvimento exclusivamente intelectual dos/das alunos/as tendem a criar uma cultura institucional que reifica os valores presentes na cultura hegemônica e ignoram suas responsabilidades quanto ao desenvolvimento de pessoas éticas, críticas, autônomas e cooperativas, considerando que, na realidade, não há a possibilidade de uma educação única e exclusivamente intelectual.

É possível chegar à conclusão de que investir exclusivamente no “ensino” de competências e habilidades, por mais que tal investimento ocorra com base em boas intenções, acaba ignorando o caráter prospectivo da educação pautada em princípios éticos. Além disso, a separação do “ensino” e da “educação” é em si uma ilusão, pois na base de qualquer relação de aprendizagem existem sempre valores implícitos (Matusov, 2018), os quais acabam funcionando como canalizadores culturais. Valores estes que reiteradamente promovem o desenvolvimento a partir de uma perspectiva que deixa a desejar no que diz respeito à valorização do protagonismo do sujeito em relação à sua própria história.

Um exemplo do que foi mencionado anteriormente, no âmbito das questões de gênero, é o que Louro (1999) denomina de “currículo oculto”, afirmando que, além do ensino dos “conteúdos” curriculares, se faz presente na escola, frequentemente, um investimento educacional profundo voltado para a manutenção de certos estereótipos e padrões históricos e culturalmente construídos, como, por exemplo, como estereótipos que supostamente definem o que seriam homens ou mulheres “de verdade”. “De verdade”, no contexto da discussão desenvolvida por Louro (1999) se refere às expectativas sociais acerca dos papéis de gênero. Espera-se que em uma sociedade verdadeiramente democrática, as expectativas sociais que tentam impor limites arbitrários e insalubres aos determinados de grupos sociais atuem cada

vez menos como canalizadores culturais do desenvolvimento.

Contudo, o que é entendido como “cultura de paz” ou democrática? Entende-se aqui como cultura de paz uma cultura em que as pessoas construam valores coerentes com ideais que consideram a importância da alteridade no desenvolvimento do próprio eu e que valorizem a diversidade e a pluralidade. Acredito que a democracia seja o único regime político que permite o espaço necessário para o desenvolvimento dessa cultura, e vice-versa. Uma sociedade democrática caracterizada por uma cultura de paz seria, por fim, aquela em que a “pluralidade dos conviventes pudessem conviver em relativa harmonia e conflito, de tal sorte que o bem comum pudesse (...) prevalecer” (Demo 2005, p. 17).

É importante ressaltar na definição de democracia apresentada por Demo (2005), que o “bem comum” é dependente da organização da cultura coletiva. Afinal, como afirma Matusov (2018), é possível argumentar que na Alemanha nazista seria considerado “bom” aquele que entrega ao soldado o esconderijo dos judeus perseguidos. Ou seja, defender o “bem comum” exige questionamentos e críticas quanto a quem se está fazendo o bem. Os valores “bons”, portanto, “deixam de ter sua raiz no conteúdo – e.x. honestidade, justiça, orgulho – e passam a ter a sua raiz no julgamento autoral e responsável dos sujeitos quanto ao que significa “bondade” em contextos particulares e para quem” (Matusov, 2018, p. 1). Uma educação que promove o desenvolvimento integral do sujeito, então, promove sua participação ativa buscando implicá-lo afetivamente na própria educação.

Os valores presentes em uma cultura de paz são contrários aos ideais que implicam, mesmo que não intencionalmente, na manutenção ou até mesmo intensificação de significados qualitativamente padronizadores e rigidamente estruturados, até mesmo porque, para que haja um movimento considerado desenvolvimento (inclusive moral) é necessário o surgimento de novidade (Vigotski, 2018).

Similarmente, adotando uma perspectiva a partir da qual nem o self e nem a cultura

apresentam essências fixas, Hermans (2001) aponta que na contemporaneidade as pessoas se encontram em situações de maior heterogeneidade, dado que uma mesma pessoa pode participar de cada vez mais grupos sociais.

No contexto atual da pandemia causada pela Covid 19, percebemos a falta de conhecimentos acerca do papel dos/das professores/as por parte de muitas pessoas, por exemplo, ao escutarmos (inclusive de pessoas que ocupam cargos públicos) a afirmação de que professores/as não querem voltar a dar aulas presenciais porque o ensino à distância é menos trabalhoso, ou ao observarmos certa falta de noção quanto aos desafios de dar aula para crianças pequenas através de práticas de educação a distância. Há quem pense (erroneamente) que, como a educação se trata de “passar conteúdo”, entre passar conteúdo pessoalmente e virtualmente há pouca diferença. Porém, a verdade é que professores/as estão entre os profissionais que possuem maior carga de trabalho pelos os quais não são pagos, trabalho realizado “fora do expediente”, mas sem o qual as nossas instituições escolares seriam significativamente afetadas.

É comum as pessoas expressarem admiração e respeito em direção a professores/as e professoras, em parte, é claro, pois reconhecem a importância deste trabalho em nossa sociedade. Frequentemente, porém, em seguida se ouve falar sobre os “sacrifícios” que fazem aqueles que optam por trabalhar como professores/as, como se esses “sacrifícios” fossem parte natural do trabalho. E infelizmente, a realidade no Brasil é que a carreira, de fato, sofre imensa desvalorização – e não estou me referindo apenas à questões de remuneração. Faltam oportunidades para progredir na carreira, condições básicas de infra-estrutura (Instituto Ayrton Senna, 2019) e, para piorar, pessoas em posições de poder reforçam amplamente crenças equivocadas sobre o professor como um profissional que deseja “doutrinar” crianças e adolescentes, gerando desconfiança e animosidade entre a comunidade escolar e as famílias e alunos/as.

Considerando tamanhos desafios, fica evidente que a promoção da autonomia se torna um desafio ainda maior, afinal, são muitas as forças que atuam sobre professores/as e profissionais da educação, acerca das quais eles/as têm pouco ou nenhum controle. Mesmo assim, é surpreendente saber que, segundo o Instituto Ayrton Senna (2019) no Distrito Federal 21% dos/das professores/as dizem ter se arrependido da escolha da profissão e 36% afirmam que os problemas de aprendizagem dos/das alunos/as são decorrentes de insatisfação e desestímulo com a carreira. Essas informações apontam, infelizmente, para condições de muito sofrimento psicológico por parte de professores/as, e acredito que pode-se afirmar que, pelo menos em parte, esse sofrimento psicológico se dá pela dificuldade de exercer um maior nível de autonomia, dadas as circunstâncias políticas e sociais.

3.1 O exercício da autonomia na superação de ambivalências

Como discutido na presente Dissertação, os nossos valores pessoais (signos hipergeneralizados) são enraizados afetivamente através de experiências intensas ou repetidas ao longo das interações entre a nossa cultura pessoal e a cultura coletiva. Muito daquilo que constitui o nosso self é, portanto, culturalmente canalizado e para refletir sobre a autonomia através do escopo da psicologia cultural, é importante pensar no Modelo de Regulação Afetivo-Semiótico proposto por Valsiner (2014).

Ao pensarmos a autonomia como a capacidade ativa de construir novas possibilidades e novos cursos de vida a partir da agencialidade do sujeito, e considerando que o objeto de estudo da presente Dissertação é a promoção da autonomia nas interações entre professores/as(as) e alunos/as(as), acredito que seja de suma importância a análise do fenômeno através do estudo teórico de suas raízes afetivas e histórico-culturais integrando o Modelo de Regulação Afetivo-Semiótico (Valsiner, 2014) e a tensão entre os processos abordados por Boesch de *Heimweh* (estrada para casa) e *Fernweh* (estrada para longe)

(Madureira, 2007).

A partir do Modelo de Regulação Afetivo-semiótico desenvolvido por Valsiner (2014), é possível analisar a hierarquia semiótica, ao considerar os significados em termos mais específicos e concretos ou mais gerais e hipergeneralizados. Segundo Branco e Valsiner (2012, p. xiii), “todos os níveis de representações afetivas do sentimento podem participar na regulação da conduta no futuro”. Pode-se, portanto, analisar o fluxo de experiências de um indivíduo a partir do nível 0 (nível fisiológico) ao nível 4 (nível afetivo semiótico hipergeneralizado) do sistema, todos articulados de forma dinâmica.

O nível 4, o qual se refere ao campo afetivo semiótico hipergeneralizado, é de suma importância para o tema focalizado na presente pesquisa, pois é nele que se encontram os valores e os preconceitos (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012). A partir do Modelo de Regulação Afetivo-Semiótica (MRAS) de Valsiner (2014), podemos entender como muitas práticas culturais são experienciadas inclusive no nível fisiológico (níveis 0 e 1) (Madureira, 2007; Madureira & Branco, 2012).

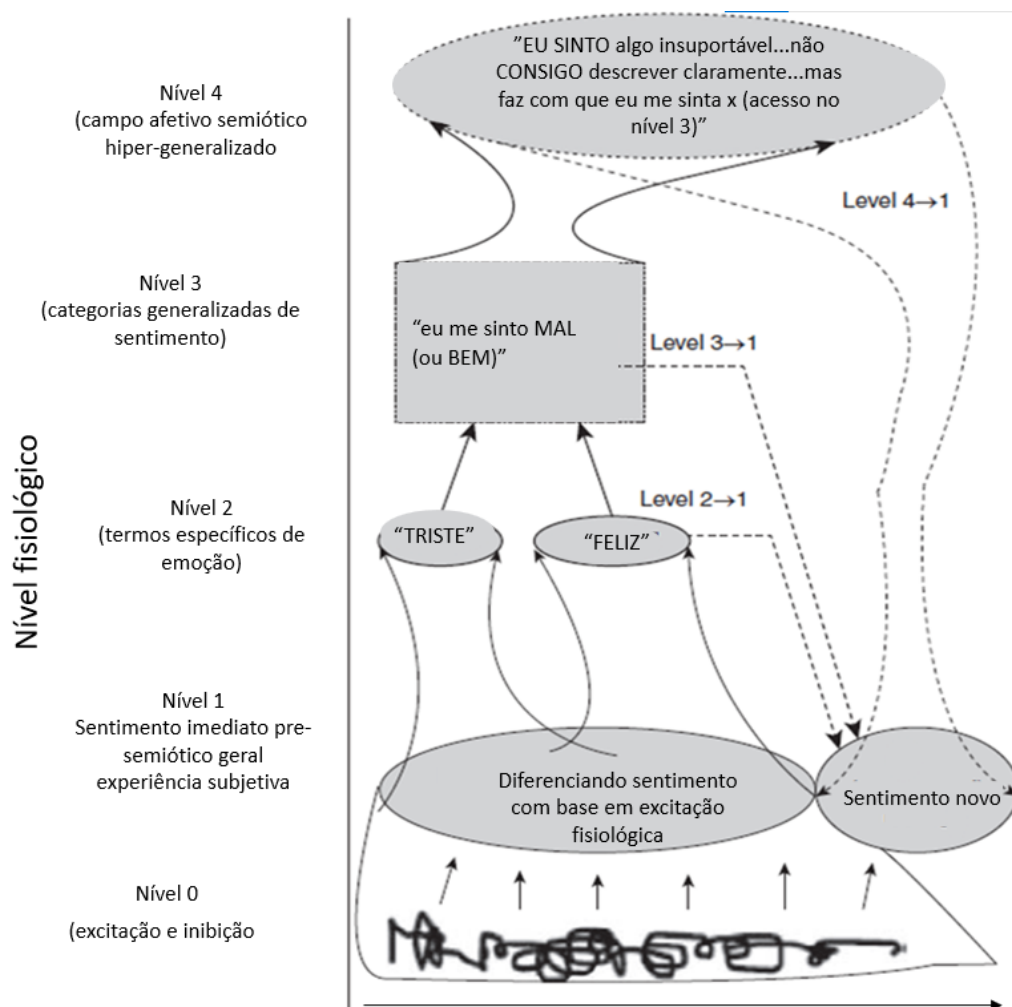


Figura 1. Modelo de Regulação Afetivo-Semiótico retirado de Valsiner (2014)

Os níveis 2 e 3 correspondem a emoções e sentimentos que são verbalizados, mas o verdadeiro tom dos afetos é dado pelo nível 4 (campo afetivo semiótico hipergeneralizado), que é o nível no qual se encontram os valores e os preconceitos. Segundo Valsiner (2014, p. 130), “no nível 3 ocorrem as discussões, supostamente ‘lógicas’, mas essas discussões são sempre baseadas no campo hipergeneralizado (nível 4), costumeiramente, chegam ao nível 3 onde ocorre um ‘feed-forward’ para o fluxo que ocorre no nível 2”.

A teoria dos campos afetivos que decorre da proposta do MRAS de Valsiner (2014) é interessante, pois ilustra que existem experiências “além” (nível 4 - valores difíceis de serem verbalmente descritos) e “aquém”, ou anteriores (nível 0 e 1) ao surgimento da referência verbal, no qual a experiência não pode ser descrita através da

linguagem verbal. Trata-se de um modelo teórico que contempla diferentes níveis de análise, integrados de forma dinâmica, articulando aspectos biológicos, culturais e subjetivos: do nível fisiológico (nível 0) ao nível da hipergeneralização afetivo-semiótica (nível 4).

A tensão entre os processos de *Heimweh* (estrada para casa) e *Fernweh* (estrada para longe) (Madureira, 2007b) é de extrema relevância, pois ilustra a importância da ambivalência no cruzamento de fronteiras. No caso do preconceito, segundo Madureira (2007a, 2007b), a tensão está presente entre permanecer no que é considerado seguro, familiar e conhecido (*Heimweh*) ou ir rumo ao que desperta a curiosidade, ao desconhecido, ao novo e correr riscos (*Fernweh*). Desse modo, dependendo da história de vida da pessoa, ela dará maior ênfase a um processo ou ao outro.

Em um estudo realizado por Madureira (2000), a autora entrevistou e analisou a narrativa de dez jovens adultos/as que se denominavam como sendo de orientação sexual “não-hegemônica”. Dentre os/as entrevistados/as, o caso de uma jovem homossexual (25 anos) foi escolhido para ser aqui discutido. A pesquisa indicou que os valores ambivalentes construídos pela jovem foram gerados por sua participação em diferentes contextos, na comunidade gay e na comunidade religiosa católica, esta última levando-a a esconder sua orientação afetivo-sexual da esfera pública.

É possível supor que a jovem havia se inserido em uma situação em que os valores por ela internalizados no contexto religioso estavam em tensão com os valores por ela internalizados no contexto da comunidade gay. A ambivalência e a tensão entre os valores internalizados nessas duas esferas da vida da jovem dificultavam conciliar ambas as identidades sociais, sendo um foco de sofrimento psíquico. Segundo Madureira (2000), ela procurava “(...) ‘afastar dos olhos’ das outras pessoas as suas experiências homoeróticas, a fim de se apresentar socialmente como uma ‘pessoa normal’” (p. 217).

Branco e Madureira (2008) fizeram uma análise do caso em foco a partir da Teoria do Self Dialógico, segundo a qual o posicionamento do eu identificados como o eu “católico” e o eu “homossexual” se encontravam em forte oposição. Segundo as autoras, a jovem fazia um esforço para manter o “eu homossexual” longe do contexto da família (o “eu filha”) e do contexto religioso (“eu católica”) e, em seus diálogos internos, os posicionamentos intensamente assimétricos levaram ao surgimento de um novo posicionamento do eu: o “eu como missionária”.

Ou seja, os processos pelos quais a jovem criou um elo entre posicionamentos do eu que se encontram em forte oposição, levaram à origem do referido “eu como missionária”. Essa posição do eu consistia em ajudar as “almas perdidas” nos contextos em que costumava frequentar com outras pessoas homossexuais, colocando em prática a sua religião (Branco & Madureira, 2008). O surgimento desse posicionamento do “eu como missionária” colabora para criar uma coerência na vida da jovem frente a valores aparentemente tão opostos.

O surgimento do “eu como missionária” demonstra uma ênfase nos valores católicos, hipergeneralizados, ao passo que o “eu católica” exerce maior influência sobre como a jovem vivencia o seu “eu homossexual” e não o contrário. O que podemos afirmar sobre esse tipo de processo e a autonomia? Acredito que seja possível afirmar que a autonomia emerge justamente no processo de superação de ambivalência, desde que essa superação permita maior grau de autoria e não o contrário. Contudo, esse caso ilustra a emergência de autonomia na criação da nova posição do self dialógico denominado pelas autoras como “eu-como-missionária”.

Penso que, a partir desse caso, é possível contemplar reflexões interessantes quanto à autonomia e as formas com que as pessoas superam as ambivalências presentes em seus sistemas do Self. Para uma análise que possibilite a elaboração de considerações mais amplas

faz sentido analisar a emergência da autonomia na superação da ambivalência entre uma posição de self que denominarei de eu-convencional com o eu-não-convencional. A seguir consideramos três diferentes formas de superar essa ambivalência “eu convencional” x “eu não convencional” e o que significa em termos de autonomia.

A primeira forma de superar essa ambivalência é o que acredito ser o da jovem que desenvolveu o posicionamento do “eu como missionária”. Consiste em diálogos fortemente assimétricos entre o “eu convencional” e o “eu não convencional”, que resulta na emergência de um terceiro posicionamento fortemente regulado pelos valores presentes no “eu convencional”. É muito comum as pessoas assumirem valores normativos (tradicionalistas), sem muita reflexão, valores estes que foram fortemente canalizados culturalmente e tendem a compor o “eu convencional”. Esses valores tendem a orientar a pessoa a acreditar que está “honrando a tradição”, e agindo moralmente.

Entretanto, quando surge um outro posicionamento do eu, o “eu não convencional” que entre em conflito com os valores do “eu-convencional” surge a necessidade desses distintos posicionamentos do eu negociarem entre si, frequentemente orientando o indivíduo a realizar a renúncia de certas possibilidades. Um exemplo comum da forma de lidar com esse conflito, é o sujeito que trabalha de segunda a sexta-feira com aquilo que não lhe traz muita satisfação, ou traz somente na esfera do “eu convencional”, e espera ansiosamente a semana passar para poder fazer o que verdadeiramente deseja fazer somente durante o final de semana. Outro exemplo, relacionado ao contexto escolar, é o aluno na escola que só está ali na sala de aula esperando o tempo passar para poder ir brincar no recreio. Comumente se encontram valores que vão na direção de que o mais importante é acumular poder, dinheiro e o reconhecimento de seus pares e superiores, em detrimento de desenvolver-se em direção à aquilo que genuinamente lhe interessa.

Pode se afirmar que esta forma de superar a ambivalência apresentada sugere um

monologismo em excesso, há uma tendência à supressão de outras vozes que não coerentes com as convenções sociais (Matusov, 2009).

A segunda forma consiste na mesma ambivalência entre o “eu convencional” e o “eu não convencional”, mas enquanto na primeira forma o “eu convencional” possuiá significativamente maior poder na relação com o “eu não convencional”, na segunda forma o “eu não convencional” é o posicionamento do self que orienta mais fortemente a superação dessa ambivalência.

Nesse caso, o resultado da ambivalência leva a um posicionamento de negação daquilo que é tradicional ou convencional. Uma pessoa que foi criada de acordo com a tradição do catolicismo com uma família mais conservadora, por exemplo, pode até mesmo passar a ser contrária à qualquer instituição religiosa ou passar a querer total distância de sua família conservadora depois que ela começa perceber os sistemas de valores que apresentam como opressivos ao seu modo de vida.

Outro exemplo, é o adolescente comum que se esforça para ser diferente de sua família e construir a própria identidade. Enquanto a primeira forma de superar a ambivalência enfatiza o agir de acordo com as normas ou tradição, a segunda forma enfatiza agir negando convenções sociais ou tradição, mas, ainda assim, a pessoa está se pautando justamente nas convenções sociais ao agir. Ao simplesmente contrariar as convenções, o sujeito se posiciona tendo como referente justamente elas, ou seja, se identifica com as convenções pela sua negação.

Esta forma de superar a ambivalência sugere um processo de dialogismo excessivo, implicando em um nível muito baixo de autoria. Segundo Matusov (2009), o dialogismo em excesso implica em uma presença exarcebada de outras vozes poderosas que são percebidas como sendo hostis e contrárias ao sujeito que sente-se sem voz para responder.

A terceira forma de superar a ambivalência do “eu convencional” x “eu não

convencional” pode também ser pensada através do diálogo entre os dois posicionamentos do “eu-normativo” e “eu-não-normativo” com relativa simetria, um posicionamento não domina o outro de forma significativa. Essa é uma tensão mais moderada, permitindo que esses posicionamentos do eu percam sua dominância sobre o self e dão maior abertura para que novas vozes ocupem espaços mais dominantes no sistema do Self ou até criam contexto para a emergência de novas posições do eu. Encontra-se também uma tendência à abertura ao mundo já que os signos que compõem o “eu-convencional” ou o “eu não convencional” não são tão afetivamente enraizados ao ponto de criarem fronteiras simbólicas excessivamente rígidas entre a cultura pessoal e a cultura coletiva. Isso implica em uma multiplicidade de vozes do Self que constituem a base para possíveis mudanças pessoais do discursos sociais (Lawrence, Valsiner, 2003).

Essa forma corresponde a um processo mais criativo do que os dois primeiros, ao passo que envolve menos a tendência de conciliar dois posicionamentos do eu aparentemente opostos e leva a uma mudança mais significativa no sistema do Self propriamente dito. Gerando, dessa forma, mudanças significativas a esses posicionamentos ou até mesmo fazendo com que deixem de ser posicionamentos dominantes no Self.

A qualidade mais importante que acredito diferenciar a terceira forma de superar a ambivalência em relação às primeiras é a sua maior tendência à autoria, para além da referência à convenção. Nesse sentido, é possível realizar paralelos entre o nível pré-convencional de desenvolvimento moral de Kohlberg (Araújo, 1999) e a tensão moderada ou até inexistente entre o “eu convencional” e “eu não convencional”. Nessa instância as vozes que orientam a ação moral do sujeito seriam ligadas a princípios mais abstratos (signos hipergeneralizados).

Acredito que num contexto escolar repleto de interações, as vozes que mais se fazem presentes nas relações verdadeiramente dialógicas não são ancoradas nas convenções sociais,

mas sim em princípios morais mais abstratos.

Em defesa do diálogo, Valsiner (2018) afirma que, para que a relação dialógica ocorra há de se partir de dois aspectos fundamentais; uma “relativa simetria” entre o educador e o educando e uma forma de trazer para a atenção dos envolvidos o tema sobre o qual haverá o diálogo. A “relativa simetria” a qual o autor caracteriza como uma “ficção necessária” (p. v) se refere à relação de poder entre as pessoas envolvidas no diálogo, defendendo que as relações entre o professor e aluno são estruturalmente desiguais.

Assumir a assimetria entre os atores que se encontram em um diálogo não implica, necessariamente, em um ato de violência, opressão ou autoritarismo por parte da pessoa que se encontra em posição de poder, por exemplo, o professor. A opressão ocorre, porém, quando a pessoa cuja posição é dominante não está disposta a abdicar intencionalmente (ou simular abdicção) desse posicionamento permitindo assim que o/a aprendiz tome uma posição de liderança na relação que implica na sua própria aprendizagem (Valsiner, 2018). O professor mais talentoso ou a professora mais talentosa, segundo Valsiner (2018, p.vi), permite que o/a aprendiz assuma o posicionamento dominante e tente resolver o problema. se após sucessivas tentativas o aprendiz não alcançar a resolução, o professor assume novamente o papel de liderança no processo. O diálogo, portanto, se dá através de uma constante negociação e renegociação dos posicionamentos dos sujeitos envolvidos na interação

Considerações Finais

O ser humano é, em sua complexidade, capaz de maior ou menor autonomia a depender do contexto. Uma boa professora ou bom professor exerce maior autonomia no contexto de seu trabalho e, ao exercê-la, tende a expandir os possíveis caminhos a serem percorridos pelos alunos/as no decorrer de seu desenvolvimento, não o contrário. Este é um traço fundamental daquele que se encontra em uma relação que promove o desenvolvimento do processo de autonomia de outros sujeitos e isto implica em uma ontologia do devir, implica em perceber o sujeito como inacabado (Freire, 2016).

O trabalho daqueles engajados no ofício da educação verdadeiramente comprometida com a autonomia de seus alunos/as é de fundamental importância para o contínuo desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais democrática, cada vez menos tolerante quanto às injustiças vividas pelas minorias em termos políticos, uma sociedade cada vez mais feliz. Como foi discutido no decorrer da presente Dissertação, para tanto é necessário que os processos educativos que ocorrem nas escolas seja uma educação que não se pauta exclusivamente na cognição ou intelecto, mas também do afeto. O movimento semiótico do ser humano de recorrer ao passado para antecipar o futuro e fazer sentido do presente implica que ignorar o passado individual, através da padronização institucionalizada, é o mesmo que negar aquilo que torna uma pessoa quem ela é. Como disse Paulo Freire (2016):

Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a história como tempo de possibilidade e não de determinação. (p. 51)

Afinal, educação é renovação, não se deve “arrancar das mãos da criança das mãos das

crianças a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum” (Tunes, 2013, p.12). Tendo em mente o caráter inerentemente bidirecional da transmissão de mensagens culturais, nada mais lógico que, ao invés de ignorá-lo, como se faz quem ensina a partir do modelo bancário, respeitar o fato de que, em sala de aula, existem múltiplas vozes e só por isso é que a educação e o desenvolvimento é verdadeiramente possível. Somente através do encontro com a alteridade, o não-eu, é que posso desenvolver-me.

Por isso, a humildade e a sua promoção se tornam centrais no que diz respeito aos processos educativos. A manutenção da humildade implica em uma tendência à receptividade para o diálogo e é característico da pessoa que compreende a si e aos outros como seres em desenvolvimento, não determinados e cheios de potencialidades. É essencial para que ocorra o diálogo que os sujeitos em interação não tenham erguido rígidas barreiras simbólicas (culturais), culminando em preconceitos e, eventualmente, na discriminação que, além de tudo, limitam o desenvolvimento de si. Por esse motivo, dentre os já destacados, enfatiza-se que é importante pensar sobre espaços formativos de professores/as, em todos os níveis, em que estes possam debater e dialogar, enfrentando possíveis desafios no que se refere aos próprios preconceitos e as dificuldades específicas do contexto no qual trabalham (Paula, 2019).

Apesar do fato de que a escola, como foi mencionado nesse trabalho, pode ser uma instituição que tende à opressão homogeneizante, através do autoritarismo e insistência em deixar de reconhecer o valor da alteridade no desenvolvimento humano (inclusive moralmente falando), ela pode também ser uma instituição que promove a cooperação e a autonomia entre os autores sociais que integram as comunidades escolares.

Partimos da premissa de que o desenvolvimento moral não se dá de forma que todos atingem a autonomia, e nem que uma vez atingida a autonomia a pessoa se torna

permanentemente capaz de exercê-la em todas as esferas de sua vida. A autonomia é um processo que diz respeito à consciência do sujeito referente às forças culturais que atuam sobre a sua vida e que, portanto, depende do contexto no qual o sujeito está inserido, dado que é somente em alguns contextos de sua vida que uma pessoa possui consciência e reflexão suficientemente aprofundada dessas forças culturais.

Uma maior autonomia, portanto, depende de uma maior receptividade em relação ao diálogo com o outro, pois quanto mais diversas são as vozes internas de uma pessoa, maior a base para mudanças autorais dos discursos sociais.

Delineamos no texto três possíveis formas de refletir sobre autonomia: através da tensão entre aquilo que chamamos de eu-convencional e eu-não-convencional, baseados nas possíveis maneiras de superar ambivalências (Abbey, 2012), pensando em termos de hierarquia de significados (Valsiner, 2014) e em termos da Teoria do Self Dialógico (Hermans, 2001). Por se tratar da questão da moralidade, faz sentido analisar a autonomia por via dos posicionamentos do eu em relação às convenções sociais. Convenções sociais estas que, através da normatização, se encontram de forma avassaladora em contextos escolares que se pautam na autoridade e na padronização para a educação.

Vimos que o diálogo e a cooperação no contexto da sala de aula são essenciais no que diz respeito à promoção da autonomia na interação entre professores/as e alunos/as. Requer a consciência por parte do educador de sua relação de poder sobre o educando e a aceitação da singularidade como fonte legítima para construção de conhecimento.

As análises realizadas na presente Dissertação apontam para a complexidade do tema, que certamente poderia ter sido abordado por diversas outras perspectivas. Seria interessante continuar a linha investigativa também empiricamente. Nesse sentido, a análise microgenética pode ser particularmente útil na análise do desenvolvimento moral nas interações, ou seja, nos processos comunicativos e metacomunicativos entre professores/as e alunos/as.

Um aspecto que pode ser interessante para futuros estudos acerca do desenvolvimento moral é a sua relação com diferentes aspectos das crenças epistêmicas que as pessoas apresentam, ou seja, como as diferentes crenças que pessoas possuem acerca da natureza do conhecimento pode se relacionar com o desenvolvimento moral ou o julgamento moral.

A promoção de uma “cultura de paz” é, em última instância, o princípio que orientou a presente Dissertação. A partir do momento que existem ações que visam censurar, desprezar ou limitar de qualquer forma o acesso a algum saber, a democracia está falhando com os grupos sociais que mais dela dependem. Isso se dá porque o potencial impacto que o saber pode ter sobre o reconhecimento de um sujeito sobre a sua própria condição ou posicionamento na sociedade pode ter consequências libertadoras na vida prática. Como argumentou Freire (2016, p. 81), “a humildade exprime uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”.

Referências Bibliográficas

- Abbey, E. (2012). Ambivalences and its transformations. In J. Valsiner (Org.) *Oxford Handbook of Cultural Psychology* (pp. 989-997). Oxford University Press.
- Alcântara, R. & Goulart, D. (2016). Explosão medicalizante e implosão pedagógica. Em D. Goulart & R. Alcântara (Orgs.), *Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos* (pp. 13-49). Rockville - USA: GlobalSouth Press.
- Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. São Paulo: Moderna
- Barrios, A. M. (2013). *Diálogo Ou Heteronomia No Ensino Fundamental? Desenvolvimento Moral, Cultura e Práticas Educativas*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Borrillo, D. (2009). A homofobia. In: Lionço, T. & Diniz, D. (Orgs), *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio* (pp. 15-46). Brasília: LetrasLivres / Editora da Universidade de Brasília.
- Branco, A.U. (2012). Values and Sociocultural Practices: Pathways to Moral Development. Em Valsiner, J. (Org) *Oxford Handbook of Culture and Psychology*. Cambridge, UK: Oxford University Press.
- Branco, A.U. (2018). Values, education and human development: The major role of social interactions' quality within classroom cultural contexts. In: A.U. Branco & M.C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts* (pp. 31-50). Cham, Switzerland.
- Branco, A.U. & Lopes-de-Oliveira, M.C. (2018). The Role of Alterity and Social Values in Promoting Human Development Within Educational Contexts. Em Branco, A.U. &

- Lopes-de-Oliveira, M.C. (Orgs), *Alterity, Values, and Socialization_ Human Development Within Educational Contexts*. Springer International Publishing.
- Branco, A. & Madureira, A.F.A. (2008). Dialogical Self in action: The emergence of Self-Positions among complex emotional and cultural dimensions. *Estudios em Psicologia*, 29 (3), pp. 301-318.
- Branco, A. U., Palmieri, M., & Pinto, R. G. (2012). Cultural Practices and Value Constructions: The Development of Competitions and Individualism in Societies. Em Branco, A.U., & Valsiner, J. (Orgs.), *Cultural Psychology of Human Values*. Estados Unidos da America: Information Age Publishing.
- Branco, A. U. & Valsiner, J. (1999). A questão do método na Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva co-constitutivista. In: M. G. T. Paz & A. Tamayo (orgs), *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 199, pp. 23-29.
- Branco, A.U. & Valsiner, J. (2012). Editor's Introduction: Values as Culture in Self and Society. Em Branco, A.U., & Valsiner, J. (Orgs.), *Cultural Psychology of Human Values*. Estados Unidos da America: Information Age Publishing.
- Brinkmann, S. (2011). *Psychology as a Moral Science: Perspectives on Normativity*. New York: Springer.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Cabell, K.R., & Valsiner, J. (2014) Systematic Systemics: Causality, Catalysis, and Developmental Cybernetics. Em Cabell, K.R., & Valsiner, J. (Orgs.) *The catalyzing Mind, Beyond Models of Causality*. New York: Springer.

- Carpendale, J. I. M. (2009). *Piaget's theory of moral development*. In U. Müller, J. I. M. Carpendale, & L. Smith (Eds.), *The Cambridge companion to Piaget* (p. 270–286). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521898584.012>
- Chirkov, V. I., Sheldon, K. M. & Ryan, M. R. (2011). *Human Autonomy in Cross-Cultural Context: Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being*. New York: Springer.
- Cole, M. (1995). Culture and Cognitive Development: From Cross-Cultural Research to Creating Systems of Cultural Mediation. *Culture & Psychology*, 1(1), 25–54. <https://doi.org/10.1177/1354067X9511003>
- Demo, P. (2005). *Éticas multiculturais: sobre convivência humana possível*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia Do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.
- Gillespie, A. (2018). Distinguishing two Processes of Self Reflection. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 245-259). Cambridge – UK: Cambridge University Press.
- Gomes, N. L. (2002). Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, (21), 40-51.
- Gomes, N. L. (2008). A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10. 639/03. In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (orgs.), *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas* (pp. 67-89). Petrópolis: Vozes.

- Gusmão, N. M. M. (2003). Os desafios da diversidade na escola. Em N. M. M. Gusmão (Org.). *Diversidade, cultura e educação* (p. 83-105). São Paulo: Biruta.
- Hermans, H. J. M. (2001). The dialogical self: Towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology, 7*(3), 243-282.
- Illich, I. (2002). *En el viñedo del texto*. (1 ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Ayrtton Senna (2019). Diagnóstico da educação.
- Josephs, I. E. (2007). The Semiotic Regulation of Sexuality from a Microgenetic Perspective. *Integrative Psychological & Behavioral Science, 41*(3-4), 326-342.
- Kravtsov, G. (2014) As bases filosóficas da psicologia histórico-cultural. Em *Veresk cadernos acadêmicos internacionais- estudos sobre a perspectiva de Vigotski*. Brasília, Uniceub.
- Lawrence, J. A., & Valsiner, J. (2003). Making Personal Sense: An Account of Basic Internalization and Externalization Processes. *Theory & Psychology, 13*(6), 723-752.
- Louro, G. L. (1999). Pedagogias da sexualidade. Em G. L. Louro (Org.), *O corpo educado: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-34). Belo Horizonte: Autêntica.
- Madureira, A.F.A. (2000). *A construção das identidades sexuais não-hegemônicas: gênero, linguagem e constituição da subjetividade*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2007a). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- Madureira, A. F. A. (2007b). Homophobia as a boundary phenomenon: The dynamic dance between different tensions. *Integrative Psychological & Behavioral Science, 41*(3-4), 326-342.

- Madureira, A. F.A. (2012). Belonging to Gender: Social Identities, Symbolic Boundaries and Images. In: Valsiner (org.), *The Oxford Handbook of culture and Psychology* (pp. 582-601). New York: Oxford University Press.
- Madureira, A. F. A. & Barreto, A. L. C. S. (2018). Diversity, Social Identities, and Alterity: Deconstructing Prejudices in School. In A. U. Branco & M. C. S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 167-190). Cham - Switzerland: Springer International Publishing.
- Madureira, A. F. A.; Barreto, A. L. C. S. & Paula, L. D. (2018). Educação, política e compromisso social: desconstruindo o mito da neutralidade pedagógica. Em E. Tunes (Org.), *Desafios da educação para a psicologia* (pp. 137-153). Curitiba: CRV.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2001). A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. *Temas em Psicologia*, 9(1), 63-75.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U. (2012). As raízes histórico-culturais e afetivas do preconceito e a construção de uma cultura democrática na escola. Em A. U. Branco & Oliveira, M. C. S. L. (Orgs.), *Diversidade e cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural* (pp. 125-155). Porto Alegre: Mediação.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. M. C. U. A. (2015). Gênero, Sexualidade e Diversidade na Escola a partir da Perspectiva de Professores *Temas em Psicologia*, 23 (3), 577-591.
- Maia, C.F.M. & Pedroza; S.L.R. (2016) Implicações institucionais do diagnóstico do transtorno de déficit de atenção e hipertatividade. Em D. Goulart & R. Alcântara (Orgs.), *Educação escolar e subjetividade: desafios contemporâneos* (pp. 145-158). Rockville - USA: GlobalSouth Press.

- Martins, L. C. & Branco, A. U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(2), 169-176. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722001000200009>
- Mattos, E. (2013). *Desenvolvimento do self na transição para a vida adulta: um estudo longitudinal com jovens baianos*. Dissertação e Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Maturana, H. & Varela, F. (1992). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambhala Publications.
- Matusov, Eugene. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York. Nova Science Publishers inc.
- Matusov (2018). Chronotopic Analysis of Critical Dialogic Pedagogy. Em A. U. Branco & M. C.S. L. Oliveira (Eds.), *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts* (pp. 167-190). Cham - Switzerland: Springer International Publishing.
- Meglhioratti, F., El-Hani, C. & Caldeira, A. (2012). O conceito de organismo em uma abordagem hierárquica e sistêmica da biologia. *Revista da Biologia*. 9. 7-11. 10.7594/revbio.09.02.02.
- Minayo, M.C.S (2015). O Desafio da Pesquisa Social. Em Minayo, M.C.S. (Org), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (pp.1-9). Petrópolis: Vozes.
- Oxford Dictionary. (2016). Post-truth (entrada de dicionário). Retirado de <https://en.oxforddictionaries.com/definition/post-truth>
- Panofsky, E. (2001). *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva.

- Paula, L.D. (2019). *Diversidade e Desconstrução de Preconceitos: Estudo de Práticas Decorrentes de Projeto em Escola Pública do DF* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Patto, M. H. S. (1987). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M.H.S. (2000). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança* (E. Lenardon, Trad.). São Paulo, SP: Summus.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pires, S. F. S. & Branco, Angela U. (2008). *Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(4), 415-421. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004>
- Rosa, A. & Valsiner, J. (2018). *The Human Psyche Lives in Semiospheres*. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 13-34). Cambridge – UK: Cambridge University Press.
- Ramozzi-Chiarottino, Z. (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática.
- Rengifo-Herrera, F. J. (2014) *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótica-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília.

- Salgado, J., & Gonçalves, M.M. (2007). The dialogical self: Social, personal, and (un)conscious. In J. Valsiner, & A. Rosa (Eds.), *The Cambridge handbook of social cultural psychology* (pp. 608–621). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapolsky, R. M., & Teaching Company. (2017). *Being human: Life lessons from the frontiers of science*. Chantilly, Va: Teaching Co.
- Sepe, F., (2013). Spinoza Crítico De Descartes: Uma Ética Dos Afetos Como Alternativa À Moral. *Revista Conatus- filosofia de Spinoza* 7(13), 25-32
- Serrão, D. P. & Meneses, R. D. B. (2010). Autonomia em Kant: pela crítica da crítica científica. *Em Revista de Filosofia. ISSN: 0034-8244. 2010. 35(1): 7-19.*
- Strange, S., & Zupko, J. (Eds.). (2004). *Stoicism: Traditions and Transformations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toomela, A. (2014) A Structural Systemic Theory of Causality and Catalysis. Em Cabell, K.R., & Valsiner, J. (Orgs.) *The catalyzing Mind, Beyond Models of Causality*. New York: Springer.
- Tunes, E. (2013) Tempo, Educação e Psicologia. In: Tunes, E. *O fio tenso que une a psicologia à educação* (pp. 55-73). Brasília: UNICEUB.
- Tunes, E. & Bartholo, R. (2004) Da Constituição da Consciência A uma Psicologia Ética: Alteridade e Zona de Desenvolvimento Proximal. Em Simão, L. M. & Martínez, A. M. (Orgs.), *O Outro no Desenvolvimento Humano: Diálogos para a Pesquisa e a Prática Profissional em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Tunes; E. & Bartholo, R. (2009). Dois sentidos do Aprender. Em A. M. Martinez & M. C V. R. (orgs). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* Campinas, SP. Ed. Alíneas.

- Valsiner, J. (2002). Forms of dialogical relations and semiotic autoregulation within the self [Versão eletrônica]. *Theory & Psychology*, 12 (2), 251-264.
- Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies: Foundations of cultural psychology* New Delhi: SAGE Publications India Pvt Ltd doi: 10.4135/9788132108504
- Valsiner, J. (2007). Looking Across Gender Boundaries. Em *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 41(3-4), 225-247.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. Londres: Sage Publications.
- Valsiner, J. (2018). Relative Symmetries Dialogical relations: a necessary fiction. In: A.U. Branco & M.C.Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts*. Cham, Switzerland.
- Vygotski, L.S. (2018) *Imaginação e Criação na Infância*. São Paulo: Editora Expressão Popular
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L.S. (2012). *Obras Escogidas-IV*. Madrid. Machado Libros.
- Zittoun, T. (2018). Symbolic Resources and Imagination in the Dynamics of Life. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge Handbook of Sociocultural Psychology* (pp. 178-205). Cambridge – UK: Cambridge University Press.
- Woodward, K. (2009). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T.T. (org.), *Identidade e Diferença. A perspectiva dos estudos culturais* (pp. 7- 72). Petrópolis: Vozes.
- Yilmaz O., Bahçekapili H.G., Sevi B. (2019) Theory of Moral Development. In: Shackelford T., Weekes-Shackelford V. (eds) *Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science*. Springer, Cham.

