

A dimensão subjetiva dos processos educativos: contribuições da psicologia sócio-histórica para a apreensão da realidade

The subjective dimension of educational processes: contributions of socio-historical psychology to the apprehension of reality

João Paulo Montalvão Silva¹

Renato Abreu Lima²

Josemar Farias da Silva³

RESUMO

No presente texto propõe uma reflexão dos contributos de propostas teórico-metodológicas subsidiadas pelo materialismo histórico-dialético bem como seus desdobramentos para a apreensão da realidade enquanto totalidade dos sujeitos. Para isso, realiza-se uma descrição da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural como fundamento para a formação de núcleos de significações enquanto procedimento de análise, a fim de relacionar, de forma coerente, o método ou procedimento e a apreensão da realidade dos sujeitos. Se dá ênfase a subjetividade de grupos específicos – como professores – no sentido de tratamento, nas investigações, a estes enquanto sujeitos e não meros objetos de pesquisa, enfatizando que a constituição do tecido da realidade destes atores se dá por meio da interação de dimensões como a historicidade, aspectos de ordem social, relação entre os pares, afetividade, mediação, linguagem, pensamento. Por fim, discute-se como se dá a dinâmica da formação dos núcleos de significações em suas etapas específicas como a levantamento de pré-indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação, todos relacionados ao movimento de análise. Dessa forma, considera-se que o presente texto contribua para o debate metodológico, levando em consideração os fundamentos dessa corrente teórica para investigações, análise e interpretação de pesquisas em ensino.

Palavras-chave: Materialismo histórico-dialético; Dimensões subjetivas; Sujeitos; Núcleos de Significação.

ABSTRACT

In this text, it proposes a reflection on the contributions of theoretical-methodological proposals supported by historical-dialectical materialism as well as their consequences for the apprehension of reality as a totality of subjects. To this end, a description of socio-historical or socio-interactionist psychology is carried out as a basis for the formation of nuclei of meanings as an analysis procedure, in order to relate, in a coherent way, the method or procedure and the apprehension of the subjects' reality. Emphasis is placed on the subjectivity of specific groups – such as teachers – in the sense of treatment, in investigations, of them as subjects and not mere objects of research, emphasizing that the constitution of the fabric of these actors' reality occurs through the

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas (PPGECH-UFAM). E-mail: jpaulo_montalvao@hotmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4383-2563>.

² Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia e Pós-doutor em Ciência do Solo, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). E-mail: renatoal@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0006-7654>.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). E-mail: josemar.silva@ufam.edu.br. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7258-7822>.

interaction of dimensions such as historicity, aspects of social order, relationships between peers, affectivity, mediation, language, thought. Finally, we discuss how the dynamics of the formation of meaning cores occur in their specific stages, such as the survey of pre-indicators, systematization of indicators and systematization of meaning cores, all related to the movement of analysis. In this way, it is considered that this text contributes to the methodological debate, taking into account the foundations of this theoretical current for investigations, analysis and interpretation of research in teaching.

Keywords: Historical-dialectical materialism; Subjective dimensions; Subjects; Cores of Meaning.

INTRODUÇÃO

Refletir acerca de pressupostos metodológicos para a apreensão da realidade destinados a pesquisas em ensino é um fator absolutamente necessário a ser levado em consideração, sejam elas em suas dimensões epistemológicas ou ontológicas. Conhecer suas bases conceituais, de aplicabilidade e de direcionamento favorece na instrumentalização do pesquisador em suas propostas de investigação.

Para o presente texto se propõe uma reflexão acerca da utilização de aspectos teóricos-metodológicos que têm como base correntes marxianas por meio do materialismo histórico-dialético como fundamento conceitual. Especificamente, enfatiza-se as concepções da psicologia sócio-histórica ou histórico-cultural, conforma as assertivas de Vigotsky, Luria, Leontiev, e, para a apreensão da realidade em pesquisas que detém como indivíduos participantes *sujeitos*, de acordo com a aderência em conceituações de Tardif (2012) no qual evidencia a importância da subjetividade de grupos específicos – no caso, professores – no âmbito da pesquisa.

Para além, trazendo as conceituações das correntes de formação da realidade do sujeito, se traz, ainda, para a discussão a proposta de Aguiar e Ozella (2013), que no Brasil utilizam as categorias postuladas na psicologia sócio-histórica para a formação de núcleos de significação como categoria de análise de dados, organização e compreensão de dimensões subjetivas relacionando sentidos e significados como uma proposta metodológica.

Portanto, analisar a não só a dimensão histórico-dialética dentro da presente proposta e seus desdobramentos como uma opção metodológica no desenvolvimento do conhecimento científico, é entender que esta se permite subsidiar correntes metodológicas que se adaptam de

acordo com interesses de investigações científicas que levam em consideração os aspectos sociointeracionistas do sujeito.

Dessa forma, o escopo do presente texto é refletir sobre a pesquisa em educação, especialmente no que diz respeito aos fundamentos metodológicos aplicáveis nessa área, tendo como sujeitos da pesquisa grupos específicos para a apreensão da realidade (professores). Para isso, pretende-se destacar algumas contribuições do método de investigação baseados no materialismo histórico-dialético e na psicologia sócio-histórica, métodos utilizados para compreender a realidade concreta desenvolvido por K. Marx, F. Engels, Lenin entre outros, fundamentos de estudos e desenvolvimento de postulados metodológicos de Vygotsky, Luria e Leontiev, no qual suas bases e elementos centrais derivam de um extenso e meticuloso processo de investigação, e a proposição de análise de dados a partir da formação de núcleos de significação.

Para atender o objetivo proposto, o texto está organizado em quatro seções abordando e conceituando: i) Fundamentos e contributos do Materialismo Histórico-Dialético para a pesquisa em ensino; ii) a Psicologia Sócio-Histórica: fundamentos e categorias de análise; iii) Objetos ou sujeitos da pesquisa?; e, iv) Núcleos de significação para a apreensão dos sentidos e significados.

FUNDAMENTOS E CONTRIBUTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO PARA A PESQUISA EM ENSINO

Inicialmente, pondera-se que as pesquisas científicas que adotam o materialismo histórico-dialético como base metodológica têm como principal premissa a necessidade de compreender e explicar os objetos e fenômenos investigados tal como se manifestam na prática real.

Cabe ressaltar nas primeiras palavras que o materialismo histórico-dialético enquanto método científico, possui como fundamento a compreensão da realidade por meio das grandes transformações da história e das sociedades humanas e como estas foram interpeladas por inúmeras variáveis para construto do tecido da realidade social. Essa abordagem considera que a realidade é concreta, ou seja, é material e não idealizada. Além disso, parte do pressuposto de que essa realidade não é estática nem absoluta, mas sim o resultado de um

constante movimento de transformação que são atravessadas por dimensões das mais distintas ordens, sejam elas econômicas, culturais, políticas, sociais, científicas, entre outras.

Engels (1979) corrobora tal pensamento quando esboça apenas as leis da dialética baseadas em concepções hegelianas – em sua obra “a Dialética da Natureza – informando que essas leis são advindas da própria historicidade da natureza (desenvolvimento histórico), bem como do percurso histórico da sociedade humana (pensamento humano), sendo de ambas reduzidas à i) lei da transformação da quantidade em qualidade e vice-versa; ii) a lei da interpenetração dos contrários; e iii) a lei da negação da negação.

Dentro dessa perspectiva, Martins e Lavoura (2018, p. 225) mencionam que “o conhecimento científico, à luz do materialismo histórico-dialético, surge da prática social humana à medida que a vida social se desenvolve e se torna mais complexa. À medida que os indivíduos adquirem condições sociais e culturais específicas, eles são capazes de refletir e teorizar sobre essa prática social e os elementos constitutivos dela, utilizando métodos cada vez mais sofisticados”.

Corroborando o supracitado, Marx e Engels (2007) descrevem que “a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real”.

Para o materialismo histórico-dialético, o processo de conhecimento não deve considerar apenas o imediato, fato em que se chama a atenção que a apreensão teórica total da realidade do objeto ou fenômeno, haja visto que o aparente é imediato, a essência (ou totalidade) só pode ser capturada em seu movimento histórico, sendo que, para descobri-la, se exige um estudo do conjunto de determinações da realidade que se quer conhecer.

Portanto, é ingênuo concluir que conhecer o real se limita ao que é imediatamente dado, pensado ou sentido. Se o pensamento se restringe a isso, ele se mantém no nível da obviedade, captando apenas o óbvio, parcela que aparentemente não traduz o real, realizando uma distinção entre “aparência e a essência”.

Evidencia-se que uma possível confusão entre a aparência e a essência objeto ou fenômeno investigado pode gerar um aspecto supérfluo à ciência do objeto investigado. Contudo, a aparência empírica e imediata não pode ser desconsiderada uma vez que se

caracteriza como um marco inicial do construto do conhecimento, podendo levar ao alcance da essência do objeto ou fenômeno e apreender sua lógica real.

Desto dessa concepção, Marx (2011) ressalta que a abstração por parte do investigador é essencial, enfatizando que “a capacidade intelectual da abstração é necessária para se realizar o procedimento analítico de ultrapassagem da aparência imediata da realidade (...) onde o caminho do conhecimento científico é o que se dá por meio da ascensão do abstrato em direção ao concreto”.

Para Marx (2011) a constituição do conhecimento da realidade consiste na síntese de múltiplas determinações e diversas relações, formando uma rica totalidade de elementos constitutivos. Nesse sentido, uma das principais responsabilidades das ciências é estudar e explicar de maneira historicamente concreta um objeto ou fenômeno específico.

Para a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a categoria de totalidade é compreendida como uma unidade de máxima complexidade formada por diversos elementos também complexos, que, em suas inter-relações, constituem e sintetizam essa totalidade.

Neste sentido, segundo Lukács (2013)

A totalidade é um complexo constituído de complexos, uma vez que cada parte ou elemento constitutivo da totalidade é por ela determinado, bem como, também a determina. Conhecer a totalidade de um objeto ou fenômeno não significa conhecer tudo, mas, sim, apreender a lógica determinante dessa totalidade (Lukács, 2013).

Dessa forma, a totalidade para a compreensão do real, enquanto proposta metodológica, perpassa como uma das assertivas do materialismo histórico-dialético, que por sua vez subsidia outras linhas metodológicas das ciências sociais posteriores como a psicologia sócio-histórica ou sociointeracionista proposta principalmente por Vigotsky.

A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: FUNDAMENTOS E CATEGORIAS DE ANÁLISE

Segundo Bourguignon (2006) a geração de conhecimento requer um rigor teórico-metodológico e uma conexão orgânica com pleitos concretos que são problematizadas pelo investigador, a partir de sua inserção na realidade social. Nessa perspectiva, acredita-se que a

produção de conhecimento ocorre em contextos socialmente determinados, como visto na seção anterior.

A construção do objeto e as interpretações realizadas para explicá-lo ou descrevê-lo, e ao mesmo tempo contribuir para sua transformação são partes de um contínuo processo de construtos teóricos. Essas construções possibilitam novas e sucessivas aproximações em relação à realidade.

Levando em consideração tais aspectos no contexto específico da psicologia sócio-histórica, proposta por Vigotsky e fundamentada por uma concepção do materialismo dialético, compreende que o conhecimento e o próprio ser humano é constituído por relações sociais, conforme, posteriormente corroboram Lefebvre (1979), Bourguignon (2006, p. 43) informando que as “características gerais do conhecimento são: ser prático, social e histórico”.

Tendo a psicologia sócio-histórica como base o materialismo histórico-dialético, a busca pela realidade do conhecimento perpassa pelo afastamento de uma abordagem imediata e meramente aparente de descrição dos fatos, objetos ou fenômenos, de forma que, se assim movimentá-la, sua apreensão é comprometida, haja visto que sua constituição é dada pela interação social e mecanismos objetivos.

Corroborando tal assertiva, Oliveira (2005) informa que essa base,

Busca produzir um conhecimento que contribua para permitir a ruptura do cotidiano alienado; pretende, ao captar o real em sua complexidade e apreender suas particularidades, superar os limites da espontaneidade, da fragmentação e da casualidade (Oliveira, 2005).

Para Vigotsky (1996, p. 25), a construção do conhecimento passa não só pelo intelecto mas também por processos biológicos ligados a “mecanismos cerebrais subjacentes à formação e desenvolvimento das funções psicológicas, como a especificação do contexto social em que ocorreu tal desenvolvimento”.

Dessa forma, Vigotsky (1996) postula que

- i) o homem é um ser histórico-social ou, mais abrangentemente, um ser histórico-cultural;
- ii) o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado;
- iii) a atividade mental é exclusivamente humana e é resultante da aprendizagem social, da interiorização da cultura e das relações sociais;
- iv) o desenvolvimento é um longo processo marcado por saltos qualitativos;
- v) o desenvolvimento mental é, em sua

essência, um processo sociogenético; vi) a atividade cerebral superior não é simplesmente uma atividade nervosa ou neuronal superior, mas uma atividade que interiorizou significados sociais derivados das atividades culturais e mediada por signos; vii) a atividade cerebral é sempre mediada por instrumentos e signos; viii) a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores; ix) a linguagem compreende várias formas de expressão: oral, gestual, escrita, artística, musical e matemática; x) o processo de interiorização das funções psicológicas superiores é histórico; xi) a cultura é interiorizada sob a forma de sistemas neurofísicos que constituem parte das atividades fisiológicas do cérebro (Vigotsky, 1996, p. 25).

Partindo do pressuposto, da interação social do homem e este enquanto interpretação para a construção de conhecimento, a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, inicia seu estudo a partir das funções psicológicas dos indivíduos, categorizadas por ele em elementares e superiores, buscando assim explicar o objeto de estudo, no caso a consciência.

Tomando a consciência como marco inicial para a produção de conhecimento sobre o real, um aspecto a ser considerado são as categorias que delimitam e norteiam a reprodução do concreto através da consciência ou pensamento.

Dessa maneira, Cury (1985, p. 32) afirma que “a reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real”.

Por conseguinte, o entendimento das categorias enquanto balizadoras da produção de conhecimento permitem que a apreensão ou compreensão do real, carregando em si o movimento do próprio fato ou fenômeno investigado, verificando sua materialidade, sua historicidade e suas contradições.

Conforme Aguiar e Machado (2016, p. 264) “as categorias norteiam a interpretação, tanto dos fenômenos mais complexos, que têm maior abrangência e expressam um momento de maior abstração, de articulação com o todo, quanto dos menos complexos, os quais, por sua vez, podem até estar contidos em outros, mas jamais poderão ser vistos como estanques, fixos, não históricos, nem ser apreendidos na sua imediaticidade”.

Dentre as categorias referidas nos supracitados destacam-se, por exemplo, a mediação, a historicidade, o sujeito, a atividade, a linguagem, o pensamento, das quais são pertinentes de consideração para a apreensão do real, afastando o indutivismo ingênuo, o imediatismo, a

descrição da aparência e aspectos polarizados como objetividade *versus* subjetividade, qualitativo *versus* quantitativo, entre outras.

De forma direta, a categoria mediação sugere o auxílio para a compreensão de que afaste o imediatismo ou objetivismo, porque não existe relações unicamente diretas. Já para a categoria da historicidade do fato, objeto ou fenômeno, é necessária que esta seja interpretada a partir de seu caráter ontológico, no qual segundo a visão marxista o ser humano se constitui por meio de relações com a natureza e com seus pares sociais, constituindo, assim, sua própria história dentro de seu tecido social e real.

Já a categoria relacionada ao sujeito, para a psicologia sócio-histórica, é entendido a partir de sua constituição social e histórica dentro do contexto da dialética. Assim, exige se compreender a afinidade direta entre a história exclusiva experimentada pelo sujeito e sua história social com o mundo. Aguiar e Ozella (2013, p. 303) mencionam que, para a produção de conhecimento a partir da realidade do sujeito alguns questionamentos são substituídos como o “o que é” deixando lugar a questões de “como surgiu”, “como se movimentou e se transformou”.

Assim, é fundamental mencionar a categoria da atividade, uma vez que esta se relaciona a própria constituição do homem, no qual por meio dela o homem modifica o ambiente/natureza, e partir do desenvolvimento e realização da atividade o mesmo constrói sua subjetividade. Vigostsky (1996) menciona que a atividade e a subjetividade possuem uma relação dialética entre si.

Dando importância a categoria supracitada, Leontiev (1978) “a atividade é uma unidade de vida, não uma unidade aditiva do sujeito material”, pois, em alusão, é por meio da atividade que o homem modifica o ambiente afim de suprir suas necessidades, e ao passo com que transforma, o mesmo subjetiva essa atividade. Contudo, essas atividades podem se distinguir por várias razões, no entanto, Leontiev (1978, p. 82) afirma que “aquilo que distingue uma atividade da outra, é o seu objeto (...) o objeto da atividade é seu motivo real”.

Então, a concepção da realidade construída pelo sujeito advém de suas relações sociais e biológicas, interpelando-o pelas categorias supramencionadas. Trata-se, portanto, da forma

como as investigações tratarão essa realidade e a partir de que ponto, considerando os indivíduos participantes da pesquisa como objetos de estudo ou como sujeitos da pesquisa.

OBJETOS OU SUJEITOS DA PESQUISA?

Partindo da ideia das categorizações para a apreensão da realidade dentro da pesquisa científica mediadas pelos pressupostos até aqui apresentados (materialismo histórico-dialético e psicologia sócio-histórica), salienta-se, nesse contexto, para investigações específicas destinada ao ensino ou a educação em que se propõe grupos específicos (como professores) uma questão deve ser cuidadosamente refletida: de que forma tratar esse grupo, como um objeto de estudo ou sujeitos da pesquisa?

Tendo essa reflexão como marco para a produção de conhecimento do real no contexto das pesquisas em ensino é necessário salientar pontos essenciais. De forma inicial, especificamente tratando de um grupo para determinada investigação composto por professores, Tardif (2012, p. 230) direciona que “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”.

Essa afirmativa deriva de uma concepção do autor supramencionado em que postula que os professores de profissão detêm saberes específicos e que constantemente são movimentados, empregados e por eles produzidos em sua teia social de atividades cotidianas dentro do seu ofício laboral.

No sentido específico do desenvolvimento de investigações que tratam de professores enquanto objeto ou ainda sujeitos por onde perpassam o ensino, é essencial mencionar que para entender a própria natureza do ensino, é indispensável equacionar no contexto da pesquisa a subjetividade desses em atividade, fatos considerados dentro do pensamento materialista, dialético e sócio-histórico.

Ao tratar desse aspecto pontua-se que este ator não se descreve ou traduz a cerca de sua atividade de aplicação ou reprodução de conhecimentos específicos acumulados pela ciência ou por dimensões estruturais laborais, mas alguém que materializa sua prática levando em consideração os significados por ele atribuído a esta mesma prática exercida, no qual seu

saber-fazer advém da movimentação de sua própria atividade no qual ele próprio movimenta, orienta e estrutura, movimentação esta que pode conter contradições e reestruturações.

Dentro dessa concepção, Tardif (2012, p.231) relata que em estudos direcionados a subjetividade dos professores desenvolvidos na Europa e América do Norte, baseavam-se em três orientações teórica, das quais

i) caracteriza as pesquisas sobre a cognição ou sobre o pensamento dos professores, onde os saberes dos professores são representações mentais a partir das quais os práticos ordenam sua prática e executam suas ações; ii) caracteriza as pesquisas que tratam daquilo que se pode chamar de "vida dos professores", no qual a subjetividade dos professores não se limita à cognição ou às representações mentais, mas engloba toda a história de vida dos professores, suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais, etc, e, iii) baseia em enfoques propostos no campo da sociologia dos atores e da sociologia da ação: simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, estudo da comunicação e das interações comunicacionais, pesquisa sobre as competências sociais ou os saberes sociais dos atores, etc (Tardif, 2012, p. 231-233).

Diante disso, faz-se necessário mencionar que o construto da subjetividade do professor é interpelado por questões das mais diversas ordens como as ordens sociais, atividade ou trabalho, cognitiva, emoções, afetividade, sentidos, entre outras, que aderem a sua forma de constituir o real. A respeito da subjetividade do professor neste contexto, pontua-se que esta perpassa por uma etapa cognitiva da subjetividade; pela etapa com questões existenciais, e sua teia de ralações sociais, fatores que devem ser levados em consideração para a compreensão da realidade sobre de dados em propostas de investigações em ensino.

Assim, considera-se a subjetividade docente em pesquisa além de ser essencialmente considerada, deve ser, antes de mais nada, compreendida como a totalidade (conforme mencionado na seção do materialismo histórico), como um aglomerado de fatos, experiências e fenômeno intrinsecamente relacionados entre a objetividade e subjetividade, onde ambas se materializam no real.

Macebo (2009, p. 78) complementa o pensamento acima citando que “a subjetividade não pode ser encarada como uma coisa em si, uma essência imutável, pois os modos de existência – ou de subjetivação – são históricos e mantêm estreitas relações com uma

conjuntura especificamente considerada. Mais concretamente, deve-se afirmar que a produção da subjetividade depende e articula-se, dentre outros aspectos, às dimensões institucionais, organizacionais e culturais, dimensões mediadoras dos processos de apropriação e objetivação.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO PARA A APREENSÃO DO REAL A PARTIR DOS SENTIDOS E SIGNIFICADOS

No sentido de apreensão da subjetividade dos professores, se apresenta uma proposta de análise baseada nas correntes sociais e metodológicas aqui citadas. Para a atribuição de conceitos, terminologias e encaminhamentos de etapas da formação e aplicabilidade dos núcleos de significação, utilizou-se como base teórica os trabalhos apresentados por Aguiar e Ozella (2006); Aguiar e Ozella (2013); Aguiar, Aranha e Soares (2021); Vigotski (1991); Cury (2000).

O entendimento conceitual basilar da formação de núcleos de significação perpassa por fundamentos da psicologia humana abordada por Vigotski (mencionado na seção anterior) que evidencia as categorias de linguagem e pensamento e as noções de significado e sentido, por meio de implicações metodológicas com ênfase no método materialista dialético descrito por Marx.

Esses fundamentos são mencionados por Aguiar e Ozella (2013, p.300) quando citam a necessidade de um método para além de sua função instrumental, como algo que nos permite penetrar no real, objetivando não só compreender a relação sujeito/objeto, mas a própria constituição do sujeito, produzindo um conhecimento que se aproxime do concreto, síntese de múltiplas determinações, concordando, dessa forma concordando com Vigotski (1996) que informa a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas.

Destaca-se que esse recurso metodológico de análise baseia-se no materialismo histórico-dialético e psicologia sócio-histórica, no qual por definição, para Cury (2000) “o materialismo histórico-dialético diferencia-se da metodologia formal da ciência burguesa quando assume a busca pela totalidade em suas investigações sobre a realidade,

comprometendo-se, dessa maneira, a revelar o movimento histórico e suas contradições, bem como as possibilidades para sua superação”.

Aguiar e Ozella (2013, p. 304) partem do pressuposto de que os significados são o ponto de partida. No entanto, reconhecem que, por serem determinados historicamente e socialmente, esses significados não se limitam a si mesmos. Eles afirmam que "contêm mais do que aparentam". Por isso, os “significados de uma *palavra* não se reduzem nem à dimensão linguística do pensamento nem à dimensão intelectual da fala”, como corrobora Vigotski (1996), informando que os significados são, “ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual”.

Levando em consideração o fundamento supracitado, torna-se necessário salientar que a captura da realidade na pesquisa em educação deve se adequar a instrumentos de coleta que lhes permita utilizar e passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos), destaca-se então a relação direta entre a utilização de entrevistas como meio de coleta de dados e a formação de núcleos de significação para a captura dos sentidos e significados dos sujeitos.

Contudo, é essencial conhecer os fundamentos e a construção dos núcleos de significação. Nesse sentido, Aguiar e Ozella (2006, 2013) evidenciam que “os núcleos de significação consistem fundamentalmente em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona”.

Portanto, o que os autores sugerem é que para entender verdadeiramente os significados, precisamos ir além da sua simples interpretação individual e compreender suas relações, características e até contradições. Isso significa considerar as mediações sociais e históricas que moldam esses significados como unidades dialéticas da linguagem e do pensamento.

Dessa forma, para formação da proposta de núcleos de significações composta pelas seguintes etapas: (i) levantamento de pré-indicadores, (ii) sistematização de indicadores e (iii) sistematização dos núcleos de significação. De forma sequencial, baseados nos textos de Aguiar e Ozella (2013), apresenta-se a conceituação de cada uma dessas etapas.

O momento referente ao levantamento dos pré-indicadores incide na identificação de *palavras ou termos presentes na fala dos sujeitos da pesquisa* que já manifestam indícios da forma de pensar, sentir e agir, no qual ao ser contextualizado a história se apropria das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas. Vigotski (2001), aponta que a *palavra* no levantamento de pré-indicadores, faz referência “não a qualquer *palavra*, e sim, conforme pontua à unidade do pensamento verbal e da fala intelectual, isto é, à *palavra com significado*”.

Essa identificação da palavra se dá a posteriori à coleta de dados, da transcrição das falas, da leitura flutuante a da leitura aprofundada, etapas fundamentais para o levantamento dos pré-indicadores.

De acordo com Aguiar e Ozella (2013, p. 309) os pré-indicadores referem-se a “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, e que esses instrumentos não são constituídos de palavras *vazias*, mas de palavras cujos significados carregam e expressam sempre a materialidade histórica do sujeito, isto é, aspectos afetivos e cognitivos da realidade da qual participa”.

Para esta primeira etapa o procedimento faz referência a um processo propriamente de análise das informações, no intuito de captar e definir, através de seus elementos constituintes, cada entidade em sua singularidade, cada contexto em sua distinção das demais. Assim, este estágio da pesquisa busca não apenas compreender as declarações verbais do indivíduo, mas também as interpretações da realidade que emergem através dessas expressões verbais, as quais frequentemente estão impregnadas de emoção, conforme menciona Lefebvre (1979, p. 119) apud Aguiar, Aranha e Soares (2021).

Levando em consideração sua base teórica, é fundamental ressaltar que durante esta fase de identificação dos pré-indicadores, ocorre simultaneamente o processo de síntese, vislumbrando o embasamento nos critérios de “similaridade”, “complementaridade” e/ou contraposição. Afinal, o pensamento é constantemente mediado pelo movimento dialético de análise e síntese. Neste processo dialético, um movimento não pode ocorrer sem o outro.

Partindo da identificação e tabulação dos pré-indicadores, o processo resultante deste, ocasiona a sistematização dos *indicadores*. O objetivo da sistematização dos indicadores

volta-se para o alcance da abstração e compreensão aprofundada dos sentidos construídos pelos sujeitos. Para isso, Aguiar e Ozella (2013) informa que se realiza um segmento metódico em que busca se verificar a similaridade, complementaridade e contraposição para a organização categóricas dos pré-indicadores, método efetuado por meio de múltiplas leituras (análise) do material coletado e transcrito.

A pretensão dessa etapa é compreender como os pré-indicadores se relacionam para formar as formas de significado da realidade dos sujeitos ou grupos. Assim, convém ressaltar que nessa etapa metódica (sistematização de indicadores) a sintetização dos sentidos se dará de maneira efêmera, pois somente quando se avança para a etapa de formação dos núcleos de significação, no qual o processo de síntese é retomado (mais uma vez) de forma definitiva, é que ocorre a abstração das contradições que configuram as relações entre os indicadores.

Posteriormente, apresenta-se a terceira etapa metodológica que é a sistematização dos núcleos de significação. Esta fase representa o desfecho de um processo no qual os indicadores são combinados para revelar mais profundamente a realidade em estudo. Ao articular e sintetizar todos os conteúdos possíveis derivados da análise realizada desde a identificação dos pré-indicadores, esta etapa se afasta do empirismo e se aproxima da realidade concreta, ou seja, dos significados que o sujeito atribui à realidade em que está inserido.

Na construção dos núcleos de significação, Aguiar, Aranha e Soares (2021, p. 70), mencionam que “é um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito”.

Embora a sistematização dos núcleos de significação siga uma abordagem por etapas, esse processo não deve ser interpretado como uma progressão linear. Trata-se, na verdade, de um processo dialético no qual o pesquisador deve abraçar certos princípios. Estes incluem a consideração da totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que compõem as significações produzidas pelo sujeito, a análise das contradições que permeiam a relação entre

partes e todo, além de reconhecer que as significações construídas pelo sujeito não são estáticas, mas sim dinâmicas, evoluindo conforme a atividade na qual o sujeito está envolvido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do investigador acerca dos fundamentos que postulam as bases teórico-metodológicas do materialismo histórico-dialético, deve considerar que a realidade é concreta, material e não idealizada, além do que perpassa pelo entendimento que essa realidade não é estática nem absoluta, mas resultado de um constante movimento de transformação, dos quais surge da prática social humana à medida que a vida social se desenvolve e se torna mais complexa, fenômeno corroborado e utilizado dentro da psicologia socio-histórica.

Nesse contexto, o pesquisador deve levar em consideração a subjetividade dos indivíduos que compõe a pesquisa, destacando essa subjetividade em sua totalidade, envolvendo o conjunto de fenômenos que a constitui em seu movimento, permeada por contradições mediadas por dimensões das mais diversas ordens, afastando o indutivismo ingênuo ou ainda a mera aparência como essência dessa realidade.

Dessa forma, no contexto metodológico específico aqui abordado, para a apreensão dessa realidade dos sujeitos, a análise das significações ou realidade só é viável através de uma compreensão dialética das relações parte/todo que compõem a realidade. Isso significa considerar um amplo conjunto de elementos objetivos e subjetivos que configuram e determinam seu movimento. Essa abordagem implica não apenas o uso dos núcleos de significação como uma técnica isolada, mas sim um procedimento que, ao levar em conta as mediações histórico-sociais e as contradições presentes tanto no sujeito quanto na realidade em que ele atua, abre possibilidades para a análise e interpretação do processo de constituição das significações.

Considere-se que é impossível fazer ou realizar pesquisa em ensino ou em educação, dentro de suas especificidades, sem considerar a escola estando inserida em seu contexto mais amplo, tal como ela é com suas práticas pedagógicas no qual ocorrem dentro desse espaço, uma vez que são situadas e datadas, ou seja, específicas a um contexto social e

histórico, pois acontecem e são frutos de uma historicidade, do contexto econômico, cultural e social, por meio de suas forças produtivas e do desenvolvimento tecnológico, que incide sobre as políticas públicas e se materializam na escola com as práticas e ações pedagógicas. Dessa forma, não se pode considerar a apreensão da realidade escolar descolado do contexto social, cultural ou econômica ao qual a mesma está inserida. Toda e qualquer prática pedagógica da escola está em um contexto mais amplo, seja na formação inicial do professor, a exemplo no contexto e histórico ou social que se deu, até mesmo a formação continuada se existe, nas diretrizes curriculares ou políticas públicas que impactam ou interpelam a escola. Portanto, sem considerar essa totalidade que permeia a escola é impossível apreender essa realidade na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, à Prefeitura Municipal de Santo Antônio do Iça, e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W.M.J.; ARANHA, E.M.G.; SOARES, J.R. Núcleos de significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 07305, 2021.

BOURGUIGNON, J. A. O processo de pesquisa e suas implicações teórico-metodológicas e sociais. **Emancipação**, 6(1), 41-52. 2006.

CURY, C.R.J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez. 1985.

_____. **Educação e contradição:** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. Cortez. 2000.

ENGELS, F. **Dialética da natureza.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e terra. 1979.

LEONTIEV, A. **Atividade, conciencia y personalidad.** Buenos Aires: Ciencias Del Hombre. 1978.

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

MANCEBO, D. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, A.M.M. (Org.). **Psicologia e o compromisso social.** 2. ed. São Paulo: Vozes, 2009. p. 75-92.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

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

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione. (Série pensamento e ação no magistério). 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 5.ed. São Paulo (Brasil): Martins Fontes, 1996.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934). 2001.

Autoria:

Autor 1:

Joao Paulo Montalvão Silva

Mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) da Universidade Federal do Amazonas, Especialista em Docência e Gestão na Educação Superior pela Universidade do Oeste Paulista, Especialista em

Metodologia no Ensino de Química pela FAVENI, Graduado no Curso de Ciências: Biologia e Química, no Instituto de Natureza e Cultura, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM, experiência como Professor Substituto na Universidade Federal do Amazonas no Instituto de Natureza e Cultura, atualmente atua como Professor Estatutário da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC na disciplina de Química.

Instituição: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

E-mail: jpaulo_montalvao@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4383-2563>

País: Brasil

Autor 2:

Renato Abreu Lima

Biólogo, Especialista em Gestão Ambiental, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente, Doutor em Biodiversidade e Biotecnologia e Pós-doutor em Ciência do Solo. Atualmente, é professor do Magistério Superior da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campi Humaitá, ministrando aulas nos cursos de graduação em Biologia e Agronomia e na pós-graduação em Ciências Ambientais e Ensino de Ciências e Humanidades. Atua nas áreas de ensino de Botânica e Etnobotânica. CRBio-6 sob n 073096/AM-D.

E-mail: renato_al@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0006-7654>

País: Brasil

Autor 3:

Josemar Farias da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Pernambuco. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH-UFAM). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em rede - PROFEI/UNESP/UFAM. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas, Práticas e Processos Educativos na Contemporaneidade. Instituição: Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

E-mail: josemar.silva@ufam.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7258-7822>

País: Brasil