O Boletim de Conjuntura (BOCA) publica ensaios, artigos de revisão, artigos teóricos e empíricos, resenhas e vídeos relacionados às temáticas de políticas públicas.

O periódico tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais, nacionais ou internacionais que versem sobre Políticas Públicas, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas e empíricas.

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratizacão mundial do conhecimento.



BOLETIM DE CONJUNTURA

BOCA

Ano V | Volume 15 | Nº 43 | Boa Vista | 2023

http://www.ioles.com.br/boca

ISSN: 2675-1488

https://doi.org/10.5281/zenodo.8180622

BOLETIM DE CONJUNTURA

www.ioles.com.br/boca

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E A FORMAÇÃO DA AUTOCONSCIÊNCIA

Ricardo Eleutério dos Anjos[1]

Resumo

Este ensaio apresenta contribuições da psicologia histórico-cultural à educação de adolescentes, com foco na análise da relação entre a educação escolar e a formação da autoconsciência nessa fase do desenvolvimento humano. Para esse propósito, o texto faz aproximações entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, embasadas no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético. Entende-se que o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares é essencial para a formação do pensamento conceitual, que representa a nova forma de pensamento capaz de promover o desenvolvimento da autoconsciência na adolescência. Conclui-se que essas capacidades humanas não são inatas, mas sim produtos da atividade social. Desse modo, ressalta-se que essas estruturas podem não se desenvolver plenamente se certas atividades não existirem para uma determinada pessoa.

Palavras-chave: Adolescência; Autoconsciência; Pedagogia Histórico-Crítica; Personalidade para Si; Psicologia Histórico-Cultural.

Abstract

This essay presents the contributions of historical-cultural psychology to the education of adolescents, focusing on the analysis of the relationship between school education and the formation of self-awareness during this phase of human development. For this purpose, the text establishes connections between historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy, based on the theoretical-methodological framework of historical and dialectical materialism. The importance of the teaching and learning process of school content is emphasized as crucial for the development of conceptual thinking, representing a novel cognitive approach that fosters self-awareness during adolescence. The study concludes that these human capacities are not innate but rather products of social activity. Therefore, it is underscored that these cognitive structures may not fully develop if certain activities are lacking for a specific individual.

Keywords: Adolescence; Cultural-Historical Psychology; Historical-Critical Pedagogy; Self-Awareness; Self-Personality.

INTRODUÇÃO

Escrever sobre a adolescência e, mais especificamente, sobre a educação escolar de adolescentes, é um grande desafio, uma vez que nos deparamos com uma diversidade de opiniões, mitos e preconceitos amplamente disseminados em livros, revistas, mídia e outros meios de comunicação sobre essa fase do desenvolvimento humano. São frequentes as afirmações que retratam a adolescência como uma etapa problemática, a "aborrecência", um período em que os hormônios estariam “à flor da pele” e o adolescente parece incapaz de controlar suas emoções, comportamentos e sexualidade. Por outro lado, também encontramos concepções que defendem que todas as manifestações de comportamentos problemáticos são fenômenos esperados e normais na adolescência, visto que são produtos da maturação cerebral.

Essas concepções metafísicas, biologicistas e patologizantes sobre a adolescência têm exercido influência significativa no trabalho de muitos educadores nos últimos anos do ensino fundamental e no

[1] Professor da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Doutor em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). E-mail: ricardo.eleuterio@ufcat.edu.br

ensino médio, uma vez que a visão de ser humano determina a abordagem educativa adotada. Diante de tais concepções, questionamos o papel da educação escolar, que por vezes parece estar limitada a uma observação passiva do desenvolvimento natural e inerente da personalidade adolescente.

Este ensaio justifica-se, além dos aspectos teóricos e epistemológicos acima mencionados, pela escassez, até o momento, de pesquisas que abordem a concepção de adolescência fundamentada nos aportes teóricos da psicologia histórico-cultural, com particular ênfase na relação entre educação escolar e o desenvolvimento da autoconsciência. No âmbito educacional, compreendemos que essa capacidade psíquica não surge espontaneamente no indivíduo; ao contrário, ela é engendrada por meio da apropriação de objetivações humanas não cotidianas, tais como a ciência, a arte e a filosofia. Portanto, enfatizamos a relevância da educação escolar, a qual, segundo a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, desempenha uma função política essencial ao transmitir aos estudantes conteúdos sistematizados. Esses conteúdos, quando internalizados, possibilitam o desenvolvimento de formas de agir, sentir e pensar que vão além das formas utilitaristas e pragmáticas da vida cotidiana.

Desse modo, o presente texto tem como objetivo analisar a relação entre educação escolar e formação da autoconsciência na adolescência. Destacamos essa etapa do desenvolvimento humano como um momento em que há a possibilidade de transição entre a etapa espontânea e a autoconsciente, ou seja, a passagem da predominância do em si à relativa predominância do para si de sua personalidade. Analisamos, portanto, a relação entre o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares e a formação da autoconsciência na adolescência, caracterizada pela capacidade do indivíduo manter uma relação consciente com sua condição de membro do gênero humano, rompendo a identificação espontânea com ele mesmo, indo além de sua particularidade. Para tanto, dividimos este ensaio em três seções, quais sejam: a adolescência e o processo de personalização: possibilidades de transição da fase espontânea à autoconsciente; a educação escolar de adolescentes e o desenvolvimento da autoconsciência e; considerações finais, onde foi destacado o papel essencial da educação escolar no processo de formação da autoconsciência como centro organizador da personalidade na adolescência.

A ADOLESCÊNCIA E O PROCESSO DE PERSONALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE TRANSIÇÃO DA FASE ESPONTÂNEA À AUTOCONSCIENTE

Não obstante as relevantes pesquisas já realizadas sobre a adolescência, mencionando-se os estudos de Soares (2020), Miranda e Campos (2022) e Jacinto (2021), o propósito deste ensaio é contribuir para futuras investigações, especialmente a partir da perspectiva da teoria histórico-cultural, com enfoque na educação escolar durante essa fase do desenvolvimento humano.

A organização das fases do desenvolvimento da personalidade pode ser representada por duas grandes etapas, quais sejam: a etapa espontânea, que ocupa um longo período da vida que vai do nascimento à adolescência e a etapa da autoconsciência, que envolve a adolescência à idade adulta (LEONTIEV, 2021). Entretanto, é importante notar que esta espontaneidade se refere à relação do indivíduo com ele mesmo, não necessariamente aos processos formativos da personalidade. Estes podem ocorrer de forma espontânea, no entanto, podem e devem acontecer de forma autoconsciente, principalmente para o educador, seja em situação escolar ou não. De acordo com Martins (2011), essas etapas são apenas um parâmetro para avaliar o desenvolvimento da personalidade, e não um estado evolutivo que depende da idade para sua manifestação. Logo, trata-se da apreensão da coexistência de diferentes formas de relações com o mundo no decorrer do desenvolvimento humano.

A etapa espontânea não é dirigida pela autoconsciência, uma vez que o processo de formação da personalidade não está concluído, trata-se de um prelúdio à etapa subsequente. Leontiev (2021) afirma que essa etapa se refere a criação dos motivos e fins e a preparação para o autodomínio da conduta. O desenvolvimento dessa etapa cria condições e possibilidades para o estabelecimento de relações cada vez mais complexas e mais conscientes com os outros seres humanos e com a cultura. Consequentemente, essas relações mais conscientes para com os outros indivíduos e para com o mundo possibilitam o desenvolvimento da autoconsciência. Na etapa da autoconsciência, o reflexo psíquico não se resume apenas a uma orientação de algumas ações do indivíduo, mas reflete ativamente a hierarquia de suas ações, manifesta seu sistema de motivos, tornando-o uma pessoa ativa na constituição da vida social.

A formação da autoconsciência é um dos mais significativos processos de mudança que pode ocorrer no processo de desenvolvimento da personalidade na adolescência. Para Vigotski, personalidade é “a autoconsciência do homem que se forma justamente então: o novo comportamento do homem se transforma em comportamento para si”. (VYGOTSKI, 1996, p. 231). Para o autor, o ser humano toma consciência de si mesmo como de uma determinada unidade. Sua formação, no entanto, é produto de um longo processo de desenvolvimento que se inicia nos períodos precedentes. Como afirmamos, a organização das fases do desenvolvimento da personalidade pode ser representada por duas grandes etapas: a etapa espontânea e a etapa da autoconsciência e a adolescência representa o momento intermediário, de transição, entre essas etapas. No entanto, para compreendermos esse estágio faz-se necessária uma distinção entre os conceitos de consciência sobre si e autoconsciência.

Consciência sobre si ou, a representação a respeito de si próprio, diz respeito ao conhecimento do esquema corporal, da capacidade de mapeamento do corpo, por meio das sensações interoceptivas e proprioceptivas. Outro exemplo de conhecimento sobre si é a capacidade que o indivíduo tem de se

reconhecer num espelho ou numa fotografia. Em outras palavras, a consciência sobre si, assim como qualquer outro tipo de conhecimento, constitui a delimitação de propriedades externas e internas que resultam de comparações, análises e generalizações sintetizadas num sistema de conceitos. Mesmo nas formas sensoriais não conscientes, o conhecimento sobre si vai se construindo já nas primeiras etapas do desenvolvimento humano, resultando num conhecimento dos traços ou propriedades individuais (LEONTIEV, 2021).

A autoconsciência, por outro lado, não se reduz ao conhecimento dos próprios traços individuais. Ela caracteriza-se pela capacidade do indivíduo perceber-se num sistema de relações sociais. Portanto,

> A autoconsciência implica, para além do conhecimento sobre si, o estabelecimento dos nexos existentes entre esse conhecimento e o sistema de relações sociais no qual se insere o indivíduo. Pressupõe o conhecimento sobre si posto diante das condições objetivas de existência, ou seja, nas intersecções que estabelece com o mundo circundante. Identifica-se com o processo do *ir além de si mesmo*, pelo qual o indivíduo se reconhece na realidade mais ampla na mesma medida em que ela é reconhecida em si. (MARTINS, 2011, p. 120).

Duarte (2013) afirma que o processo de desenvolvimento da individualidade para si (neste texto será utilizado o termo personalidade para si), compreende também a ascensão do nível do simples conhecimento de si mesmo ao nível da autoconsciência. Nesse sentido, com base em Heller (1991; 2016) e Duarte (2013), só uma personalidade para si pode ter plena autoconsciência.

A elevação ao humano-genérico, ou seja, a ascensão do indivíduo às esferas não cotidianas de objetivações do gênero humano possibilita, de acordo com Heller (2016), o ir além da muda coexistência de particularidade e genericidade. Embora a vida cotidiana não deva ser identificada com a alienação, Heller afirma que é a esfera que mais se presta à reprodução desse fenômeno social, devido à coexistência muda, em si, de particularidade e genericidade, ou seja, uma vida onde esses dois elementos (particularidade e genericidade) funcionam em si e não são elevados à consciência. De acordo com a autora, "[...]os choques entre particularidade e genericidade não costumam tonar-se conscientes na vida cotidiana; ambas submetem-se sucessivamente uma à outra do aludido modo, ou seja, 'mudamente'" (HELLER, 2016, p. 43).

Essa afirmação, no entanto, deve ser compreendida como uma tendência e não como uma forma absoluta de vida. Por isso, a autora supracitada coloca duas restrições atinentes a esse assunto: a primeira é que a elevação às formas de relacionamento consciente com a genericidade não significa uma extinção da cotidianidade e, portanto, podemos inferir que deve ser entendida a partir do pressuposto dialético de superação por incorporação; a segunda é que tal elevação à relação consciente com a condição de membro do gênero humano deve ser sempre considerada uma tendência. A elevação acima do particular-individual jamais se produz de maneira completa, "[...] nem jamais deixa de existir

inteiramente, mas ocorre geralmente *em maior ou menor medida*. Não há 'muralha chinesa' entre as esferas da cotidianidade e da moral [do humano-genérico]". (HELLER, 2016, p. 45, itálicos no original).

O nível de consciência sobre si pode ser considerado no âmbito da personalidade em si, enquanto a autoconsciência, num processo de superação por incorporação da consciência sobre si, é uma especificidade da personalidade para si, isto é, uma qualidade de pertencimento ao gênero humano, onde a muda coexistência de particularidade e genericidade é superada. No entanto, se a individualidade é sempre uma unidade de particularidade e genericidade, seja essa unidade "muda" ou autoconsciente, pode-se afirmar que, tanto a personalidade em si como a personalidade para si expressam o pertencimento ao gênero humano. Numa personalidade em si, esse pertencimento é espontâneo, enquanto, numa personalidade para si, ele é tomado como objeto de ações intencionais.

No processo de objetivação e apropriação das esferas não cotidianas do gênero humano, como a ciência, a arte e a filosofia, o indivíduo incorpora, em sua subjetividade, as formas mais desenvolvidas de conduta humana que estão encarnadas nos produtos materiais e ideativos produzidos ao longo da história (DUARTE, 2013), formando sua personalidade para si, caracterizada pelas formas de sentir, pensar e agir mediadas por uma relação consciente com a genericidade.

E o que isso tem a ver com a adolescência? Vigotski, ao analisar o desenvolvimento da personalidade na adolescência, indicou a direção na qual ocorreria o desenvolvimento que vai da infância à vida adulta, bem como a função da adolescência como fase de transição:

> Para expressar melhor a diferença entre a criança e o adolescente utilizaremos a tese de Hegel sobre a coisa em si e a coisa para si. Ele dizia que todas as coisas existem no começo em si, por com isto a questão não se esgota e no processo de desenvolvimento a coisa se converte em coisa para si. O homem, dizia Hegel, é em si uma criança cuja tarefa não consiste em permanecer no abstrato e incompleto "em si", mas em ser também para si, isto é, converter-se em um ser livre e racional. *Pois bem, essa transformação da criança do ser humano em si em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição.* (VYGOTSKI, 1996, p. 200, destaque nosso).

Desse modo, entendemos que a adolescência é a etapa do desenvolvimento humano onde há a possibilidade da formação de uma personalidade para si. Afirmamos que a personalidade para si é a máxima possibilidade do desenvolvimento de cada ser humano e tal processo é realizado a partir da relação dialética entre a objetivação das capacidades humanas nos produtos materiais e ideativos da atividade social e a apropriação, pelos indivíduos, da riqueza cultural daí resultante. Consideramos que um dos fatores decisivos na formação humana é o desenvolvimento de relações conscientes entre o indivíduo e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano e que a adolescência pode ser um

momento de salto qualitativo na apropriação de tais objetivações genéricas (MAIA; SACARDO, 2023; ZANELATO; URT, 2021, ANJOS; DUARTE, 2020).

Não podemos perder de vista que uma personalidade para si tem sua particularidade, ou seja, ela não é separada da vida cotidiana. A diferença entre uma personalidade em si e uma personalidade para si radica na relação consciente que esta última tem com a genericidade. Em outras palavras, devido à mediação das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia, uma personalidade para si tem a possibilidade de se distanciar momentaneamente da cotidianidade para, em última instância, voltar à vida cotidiana, mas agora de forma consciente, isto é, a partir de uma relação consciente com as esferas de objetivações para si.

Desse modo, a autoconsciência torna-se um centro organizador da personalidade onde o "eu humano" (LEONTIEV, 2021) é compreendido numa forma incorporada a um sistema geral de interconexões de pessoas. Portanto, a autoconsciência não se encontra no interior do indivíduo, mas "[...] em sua existência relacional, real e objetiva, condicionada por suas intervinculações para com a genericidade humana" (MARTINS, 2011, p. 121).

Leontiev considera o "eu humano" incluído num sistema de relações sociais, no entanto, isso não quer dizer que, ao ser incluído nesse sistema, o "eu" se dissolva nele. Pelo contrário, essas relações possibilitam a formação da autoconsciência como consciência social internalizada.

Marx e Engels em *A ideologia alemã*, afirmam que:

> [...] o desenvolvimento de um indivíduo é condicionado pelo desenvolvimento de todos os outros, com os quais ele se encontra em intercurso direto ou indireto, e que as diferentes gerações de indivíduos que entram em relações uns com os outros possuem uma conexão entre si, que a existência física das últimas gerações depende da existência de suas predecessoras, que essas últimas gerações, recebendo das anteriores as forças produtivas e as formas de intercâmbio que foram acumuladas, são por elas determinadas em suas próprias relações mútuas. Em poucas palavras, é evidente que um desenvolvimento sucede e que a história de um indivíduo singular não pode ser de modo algum apartada da história dos indivíduos precedentes e contemporâneos, mas sim é determinada por ela. (MARX; ENGELS, 2007, p. 422).

Afirmar que as condições histórico-culturais determinam o desenvolvimento do indivíduo concreto não significa, entretanto, que o ser humano esteja preso às condições sociais como algo externo a ele, algo que sufoca sua personalidade. Márkus (2015, p. 62) observa que as condições sócio-históricas são "[...] condições internas reais de sua individualidade, ou seja, condições apropriadas e internalizadas por ele [pelo ser humano], transformadas em elementos constituintes dos traços fundamentais de sua própria personalidade". Por meio da complexidade do trabalho, foram objetivadas (e até os dias de hoje o são) formas complexas de comportamento, habilidades e necessidades humanas que são apropriadas por outros indivíduos. Em outras palavras, as formas complexas de pensamento, ação e sentimento

existentes de forma objetiva e material "[...] são novamente transformadas, através da apropriação de características da personalidade viva, em elementos e componentes do mundo subjetivo e da vida do indivíduo". (MÁRKUS, 2015, p. 62). Porém, não se pode negar que, na sociedade capitalista, as condições sócio-históricas são externas ao ser humano, são apresentadas a ele como barreiras externas e poderes alheios que obstaculizam e deformam o desenvolvimento de sua personalidade e, consequentemente da autoconsciência.

> Mas isto se dá tão somente, porque as condições sociais dadas, a forma específica de existência histórica e de participação ativa desenvolve nos indivíduos certas carências, objetivos, habilidades e potenciais de realização e consecução os quais lhe são vedados (ou permitidos apenas unilateralmente) pelas mesmas condições. A divisão e desarmonia interna do indivíduo, em virtude da qual ele não sente sua vida como sendo sua própria existência autêntica, mas apreendendo-a como fato acidental, explicita-se pela separação e autocontraditoriedade da realidade social na qual ele vive e pela qual ele é condicionado. (MÁRKUS, 2015, p. 62).

Outro ponto importante destacado por Márkus (2015) é que a determinação sócio-histórica do indivíduo não pode ser identificada com algum tipo de determinismo mecânico, sociologizante ou biologizante, e a personalidade humana não deve ser compreendida como simples somatória passiva de determinações de qualquer tipo. Para o autor, a personalidade humana se desenvolve num processo constante de relações entre o indivíduo e o mundo, entre sua atividade subjetiva e a realidade social objetiva. O indivíduo forma sua personalidade a partir das condições concretas às quais tem acesso, e, mesmo numa sociedade capitalista e alienada, "é o *próprio indivíduo* que faz sua própria vida – ainda que talvez dentro de limites muito estreitos – com essa materialidade". (MÁRKUS, 2015, p. 65, itálicos no original). Esse é um ponto que não será possível explorar de maneira mais ampla neste texto, mas que vem sendo analisado em pesquisa realizada por Duarte (2016) e Duarte, Silva e Anjos (2021), sobre a liberdade como uma das categorias nucleares da pedagogia histórico-crítica. Apenas enfatizamos aqui que a perspectiva marxista da individualidade é essencialmente dialética, ou seja, ela opera com a dialética entre determinação e liberdade.

Essa relação entre a personalidade e o meio pode ser entendida a partir do conceito de vivência em Vygotski (1996, p. 383). O meio determina o desenvolvimento humano através da vivência nesse meio. Nesse caso, o autor entende tal processo como uma relação dialética que supera o absolutismo do meio, pois "[...] a criança é uma parte da situação social, sua relação com o entorno e a relação deste com ela se realizam através da vivência e da atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às vivências da criança".

Mas é preciso ter em conta que as vivências também se desenvolvem qualitativamente, superando seu inicial caráter espontâneo e ingênuo, em direção a vivências mediadas pelas elaborações

intelectuais. Ao tratar da "crise dos sete anos", Vigotski assinala que ela se constitui num processo de perda da espontaneidade própria à criança pré-escolar.

> O que se esconde por detrás da conduta ingênua e espontânea da criança antes da crise? A ingenuidade e a espontaneidade significam que a criança se manifesta externamente tal como é por dentro. Uma coisa se transmuta na outra com toda tranquilidade: a ingenuidade interna se revela na espontaneidade externa. Que atos qualificamos como espontâneos? Os adultos se manifestam ingênuos e espontâneos muito poucas vezes e sua manifestação produz riso. O segredo principal da comicidade de Charles Chaplin reside em que sua interpretação de pessoas sérias se manifesta com extrema espontaneidade, de uma maneira ingênua ao modo infantil. (VYGOTSKI, 1996, p. 378).

Destacamos que, como evidencia a passagem citada, para Vigotski a superação da ingenuidade e da espontaneidade é um aspecto necessário do desenvolvimento psíquico humano. Não por acaso o autor menciona o caráter cômico que assume o comportamento de um adulto que se mostre espontâneo e ingênuo como o de uma criança. A crise dos sete anos, entretanto, para Vigotski, não seria uma superação definitiva dessa espontaneidade e ingenuidade, mas sim um dos vários momentos nos quais ocorreria um salto qualitativo nesse processo de desenvolvimento. Assim,

> [...] a perda de espontaneidade significa que incorporamos à nossa conduta o fator intelectual que se insere entre a vivência e o ato direto, o que vem a ser o polo oposto da ação ingênua e direta, própria da criança. Não queremos dizer com isso que a crise dos sete anos passa da vivência direta, ingênua, não diferenciada, ao extremo oposto; dizemos que em cada vivência, em cada uma de suas manifestações, aparece, com efeito, um certo momento intelectual. (VYGOTSKI, 1996, p. 378).

Esse "fator intelectual" interfere na própria percepção que o sujeito tem dos aspectos do meio com os quais ele está se relacionando. Os significados socialmente existentes para os objetos e fenômenos com os quais o sujeito se depara interferem na percepção que ele tem desses objetos e fenômenos. Vigotski dá como exemplo as diferentes percepções que têm duas crianças que vejam um tabuleiro e peças do jogo de xadrez, no caso em que uma dessas crianças conheça as regras do jogo e a outra não as conheça.

> A criança que não sabe jogar se diverte com as figuras do xadrez, as seleciona pela cor etc., porém o movimento das figuras não se determinará estruturalmente. A criança que aprendeu a jogar se portará de outro modo. Para primeira criança o peão branco e o cavalo negro não estão relacionados entre si; mas a segunda, que já conhece os passos do cavalo, compreende que a jogada do cavalo ameaça seu peão. Para ela, tanto o cavalo como o peão constituem um todo. Do mesmo modo, um bom jogador se diferencia do mau por ver de maneira diferente o tabuleiro de xadrez. [...] Percebemos a realidade circundante do mesmo modo que o jogador de xadrez vê o tabuleiro: não somente vemos a vizinhança ou proximidade dos objetos, mas também tudo o que exista, toda a realidade com seus vínculos e relações semânticas. (VYGOTSKI, 1996, p. 379).

Esse exemplo do jogo de xadrez é bastante ilustrativo da importância das significações socialmente existentes como mediações intelectuais nas vivências que o sujeito tenha das diversas situações com as quais ele se depara. Há uma diferença fundamental na vivência da criança que se apropriou dos significados socialmente estabelecidos para o tabuleiro e as peças do jogo de xadrez, e a criança que não se apropriou ainda desses significados.

A vivência é portanto, uma unidade de aspectos subjetivos com aspectos objetivos, o que invalida tanto as análises que fazem da personalidade uma resultante passiva de determinações externas, como as análises que interpretam as relações entre o sujeito e mundo como uma questão de atribuição subjetiva de sentido às coisas.

> A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermédio entre a personalidade e o meio, que dá significado à relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade. A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio. Em todo caso, na doutrina sobre a infância difícil esse fato se confirma a cada passo. Toda análise da criança difícil demonstra que o essencial não é a situação por si mesma em seus índices absolutos, mas sim o modo como a criança vive essa situação. Podemos encontrar em uma mesma família, em uma situação familiar idêntica, distintas mudanças no desenvolvimento das crianças, já que essa situação é vivida por elas de maneira diferente. (VYGOTSKI, 1996, p. 383).

O processo de desenvolvimento do psiquismo individual tem como uma de suas mais importantes consequências o fato de que se produzem no sujeito novas necessidades, ou seja, novos motivos para suas atividades, o que acarreta mudanças substanciais na maneira como o indivíduo vivencia as situações:

> A meu ver, toda vivência está respaldada por uma influência real, dinâmica, do meio com relação à criança. Nessa perspectiva, a essência de toda crise reside na reestruturação da vivência interior, reestruturação que radica na mudança do momento essencial que determina a relação da criança com o meio, isto é, a mudança de suas necessidades e motivos que são os motores de seu comportamento. (VYGOTSKI, 1996, p. 385).

Não há dúvidas de que as necessidades e os motivos das atividades do indivíduo passam por mudanças profundas ao longo do período da adolescência. Da mesma forma, modifica-se também a maneira do indivíduo se relacionar com as formas pelas quais ele vivencia as diversas situações. Essa relação passa por um processo de intelectualização. A apropriação dos conteúdos sistematizados proporciona o desenvolvimento do pensamento por conceitos, ou seja, a forma de pensamento possível na adolescência, graças ao qual se pode conhecer a realidade externa e todo o sistema das vivências internas.

> A função da formação de conceitos, na idade de transição desempenha um papel decisivo, pois permite que o adolescente entre em sua realidade interna, no mundo de suas próprias vivências. A palavra não é tão só o meio de compreender aos demais, mas também a si mesmo. Para o falante a palavra significa, já desde o princípio, o meio de compreender-se, de perceber as próprias vivências. Por isto, tão só com a formação de conceitos se chega ao desenvolvimento intenso da autopercepção, da auto-observação, ao conhecimento profundo da realidade interna, do mundo das próprias vivências. Segundo a correta observação de W. Humboldt, o pensamento chega a ser claro só no conceito e é então quando o adolescente começa a entender-se realmente a si mesmo, a compreender seu mundo interior. Sem isto, o pensamento não pode ser lúcido, não pode converter-se em conceito. (VYGOTSKI, 1996, p. 71).

Nesse contexto, Vygotski (2013, p. 85) corrobora os pressupostos de Busemann que vê uma diferença radical entre a psicologia da criança e a do adolescente: a criança se caracteriza num plano psicológico único de ação direta; o adolescente, pelo contrário, na autoconsciência, pela reflexão e pela capacidade não só de pensar, mas também de dar-se conta da base do pensamento. Daí Vigotski afirmar em outra passagem que a "[...] autoconsciência é a consciência da consciência". (VYGOTSKI, 2013, p. 383). Mas a consciência pode existir sem a autoconsciência, ou seja, podemos ver sem conhecer o que realmente estamos vendo. Desse modo, mais uma vez é possível entender a importância da educação escolar em sua especificidade, isto é, no ensino e na aprendizagem dos conteúdos sistematizados (SAVIANI, 2011), a fim de que o indivíduo tenha a possibilidade de conhecer os profundos nexos causais dos fenômenos internos e externos, para além de sua aparência (MAIA; SACARDO, 2023; SANTA, 2022; ZANELATO; URT, 2021; ANJOS, DUARTE, 2020; PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ADOLESCENTES E O DESENVOLVIMENTO DA AUTOCONSCIÊNCIA

No processo de formação da personalidade humana, o desenvolvimento da autoconsciência é indispensável. Na verdade, não há personalidade sem a autoconsciência, pois, "[...] a personalidade como sujeito consciente, não só toma conhecimento do ambiente, como também toma consciência de si própria nas suas relações com o ambiente que a rodeia". (RUBINSTEIN, 1977, p. 121). De acordo com o autor citado, a autoconsciência é o último e concludente problema da pesquisa sobre a personalidade, ou seja, o problema da pessoa como "eu" que, como sujeito, "[...] se atribui tudo o que o ser humano faz, todos os atos e obras de que ele foi a causa e que conscientemente se responsabiliza por eles como seu autor e criador". (RUBINSTEIN, 1977, p. 121).

Para Vigotski, a autoconsciência é a "[...] última e superior mudança de tudo quanto tem lugar na psicologia da adolescência [...]" (VYGOTSKI, 1996, p. 236). No entanto, tal capacidade humana não é algo dado naturalmente ou uma virtude imanente na adolescência. Trata-se, isto sim, de um produto

engendrado ao longo do processo do desenvolvimento cultural da personalidade, cuja origem se encontra nas épocas precedentes, num processo de superação por incorporação da etapa espontânea à autoconsciente (do em si ao para si da personalidade), mediante o processo dialético entre apropriação e objetivação das riquezas materiais e ideativas produzidas ao longo do percurso histórico da humanidade.

De acordo com Vygotski (1996), no processo de desenvolvimento da autoconsciência, formam-se a liberdade e a intenção do comportamento. Esse processo ocorre a partir de três estágios: a) a princípio, as formas superiores de conduta humana são assimiladas, pela criança, apenas em seu aspecto externo, ou seja, trata-se de um comportamento natural, espontâneo, onde não há consciência de tais comportamentos. As primeiras "palavras" de uma criança, por exemplo, são gritos afetivos que expressam necessidades e exigências muito antes da criança utilizá-las conscientemente como meio de comunicação. Vigotski denominou esse tipo de comportamento como comportamento em si; b) a partir da atribuição de sentido social que os adultos dão aos comportamentos em si, tais comportamentos adquirem o significado de uma função superior, primeiro para os adultos e só depois para a criança. Este é o segundo estágio do desenvolvimento da autoconsciência. No exemplo das primeiras palavras afetivas infantis, os adultos atribuem conteúdo cultural, um sentido objetivo que, mais tarde; c) a partir da adolescência, tais palavras se converterão em linguagem para si, utilizadas de forma racional e consciente, ou seja, um comportamento para si. Tão só quando o indivíduo alcança esse terceiro estágio, essa forma complexa de comportamento, chega a ser uma função da personalidade e um desenvolvimento da autoconsciência no verdadeiro sentido da palavra. Em suma, "[...] a autoconsciência é a consciência social transladada ao interior" (VYGOTSKI, 1996, p. 245).

Toda pessoa tem uma consciência do eu e uma noção de seu pertencimento ao gênero humano, no entanto, "[...] somente o indivíduo [uma personalidade para si] possui autoconsciência. A autoconsciência é, pois, a consciência do eu mediada pela consciência do gênero humano". (HELLER, 1991, p. 56). Isso quer dizer que todo indivíduo é um ser genérico, porém, uma personalidade em si não desenvolve ou, em alguns casos, desenvolve de forma insatisfatória, uma relação consciente com a genericidade. Ele se identifica de forma espontânea com sua particularidade e com as objetivações genéricas, formando a já citada "muda coexistência de particularidade e genericidade".

Destarte, a consciência da genericidade não pode ser identificada com uma relação consciente com ela. Heller (1991) explica que o ser humano tem consciência da genericidade à medida que atua como "ser comunitário-social" que, em suas ações, vai além de sua particularidade por meio dos conhecimentos necessários para tanto, ou seja, por meio da consciência. Porém, uma relação consciente com a genericidade é diferente, pois se trata do indivíduo colocá-la como um fim. Nesse caso, a genericidade se converte na motivação dos seus atos. A autora afirma que "[...] a consciência da

genericidade pertence necessariamente à vida cotidiana, ao passo que a relação consciente pode inclusive não aparecer nela". (HELLER, 1991, p. 32).

Pode-se inferir que a autoconsciência só é possível quando existir uma relação consciente com a genericidade. A consciência do indivíduo enquanto "eu", diz respeito ao indivíduo concreto, inserido nas relações sociais e históricas que se estabelecem. Não se trata de um ser humano abstrato, mas sim, de um ser concreto que só pode se conhecer por meio dos outros indivíduos. A autoconsciência caracteriza-se, sobretudo, como um ser representante do gênero humano. Embora a relação com as objetivações mais elevadas do gênero humano como ciência, arte e filosofia não assegure, por si só, esse processo pelo qual o indivíduo torna-se representante do gênero humano, essa relação é parte necessária dele, por permitir, entre outras coisas, a construção de uma visão de mundo que vai além do plano da pura sobrevivência e da mera adaptação.

Heller (1991, p. 56) afirma que:

> Quem tem autoconsciência não se identifica espontaneamente consigo mesmo, guarda certa distância de si mesmo e, em consequência, também de suas motivações, concepções e circunstâncias particulares. Não cultiva, exclusiva nem prioritariamente, as características e qualidades que lhe permitam orientar-se e ser mais bem-sucedido em seu entorno imediato (como ocorre no caso do sujeito particular), mas, sim, aquelas que consideram mais valiosas, as que correspondem melhor à hierarquia de valores que elegeu a partir das objetivações genéricas e do sistema de exigências sociais.

Daí radica o papel da educação escolar de adolescentes que, ao transmitir os conteúdos sistematizados, contribui para a formação do pensamento por conceitos e graças ao pensamento por conceitos chegamos a compreender a realidade, a dos demais e a nossa. Esta é a revolução que se produz no pensamento e na consciência do adolescente, isto é o novo que diferencia o pensamento do adolescente do pensamento de uma criança (MAIA; SACARDO, 2023; SANTA, 2022; ZANELATO; URT, 2021; ANJOS, DUARTE, 2020; PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

Nesse caso, o adolescente poderá conduzir, de maneira consciente, sua vida cotidiana. Ele poderá hierarquizar suas atividades a partir da relação consciente com a genericidade. Essa hierarquia pode se apresentar na adolescência como uma independência, uma capacidade de estabelecer determinadas tarefas e finalidades diante da orientação da própria atividade. Tal processo necessita planejamento, antecipação mental dos produtos das ações, e é condição e, ao mesmo tempo, produto da autoconsciência e do autodomínio da conduta. O adolescente, "o ser humano para si" (VYGOTSKI, 1996, p. 200), poderá, também, distanciar-se momentaneamente de si mesmo, de sua particularidade, a fim de se reconhecer nas múltiplas relações sociais das quais ele faz parte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da autoconsciência depende do conteúdo cultural do meio (VYGOTSKI, 1996). Essa afirmação deve ser entendida, pelo menos, a partir de dois aspectos: o primeiro é que o conteúdo cultural não é algo inerente ao ser humano, ele deve ser transmitido por outros seres humanos. Para Vigotski, "[...] tanto o conhecimento da natureza como o conhecimento da personalidade se realizam com a ajuda da compreensão de outras pessoas, com a compreensão dos que o rodeiam, com a compreensão da experiência social [...]". (VYGOTSKI, 1996, p. 73), ou seja, a autoconsciência só é possível por meio das relações que o adolescente estabelece com seus coetâneos e com o modelo adulto de desenvolvimento que lhe sirva como parâmetro ou meta a ser atingida, além dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos da experiência social. Outro aspecto intimamente ligado a esse é que, para que ocorra o desenvolvimento da autoconsciência, deve ser considerada a qualidade do conteúdo social a ser transmitido. Essa qualidade está relacionada, entre outras coisas, ao tipo de visão de mundo contida no conteúdo (MAIA; SACARDO, 2023; SANTA, 2022; PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

Em Vygotski (1996, p. 200), a "[...] transformação da criança, do ser humano em si, em adolescente – o ser humano para si – configura o conteúdo principal de toda a crise da idade de transição". Em outra passagem, o autor afirma que:

> A idade de transição é a idade de estruturação da concepção do mundo e da personalidade, do aparecimento da autoconsciência e das ideias coerentes sobre o mundo. A base para esse fato é o pensamento em conceitos, e para nós toda a experiência do homem culto atual, o mundo externo, a realidade externa e nossa realidade interna estão representados em um determinado sistema de conceitos. (VYGOTSKI, 2013, p. 84).

O pensamento por conceitos estrutura a concepção de mundo e a personalidade que são as "[...] sínteses superiores que se formam na idade de transição" (VYGOTSKI, 1996, p. 198). Pois bem, se a personalidade e a concepção de mundo são sínteses superiores, podemos inferir que há, portanto, um momento sincrético no desenvolvimento humano, ou seja, um período de indiferenciação entre o "eu" e o mundo circundante. Nesse contexto, a personalidade da criança ainda está em formação e no primeiro ano de vida está "[...] totalmente unida à concepção de mundo, que se manifesta em suas ações. [...] tanto o mundo, como o 'eu', são, por conseguinte, indivisíveis para ela [...]". Esse processo foi denominado como a "[...] conjunção entre o mundo pessoal e o mundo externo objetivo". (VYGOTSKI, 2012, p. 333-334).

Vygotski (2012, p. 327-340) assevera que a concepção de mundo e a personalidade são os aspectos mais importantes do desenvolvimento cultural da criança. Por personalidade, o autor entende

como o substrato histórico no ser humano, ou seja, um substrato que não é inato, mas surge como resultado do desenvolvimento cultural, constituindo a unidade da conduta que se caracteriza pelo indício do domínio. Por isso que, em outra passagem (VYGOTSKI, 1996, p. 230), o autor afirma que não podemos falar em personalidade se não houver o domínio da conduta. Além disso, personalidade, outra coisa não é, senão, a tomada de consciência do próprio eu, a autoconsciência, como vimos neste trabalho.

A concepção de mundo é tudo aquilo que caracteriza a conduta global do ser humano, a relação cultural da criança com o mundo exterior. Para o autor,

> O animal carece de uma concepção de mundo assim entendida e tampouco a tem, nesse sentido, a criança quando nasce. Nos primeiros anos de sua vida, às vezes até o período da maturação sexual, não existe nela uma concepção de mundo no verdadeiro sentido da palavra. É mais uma atitude no mundo do que uma concepção de mundo. Atribuímos, portanto ao termo "concepção de mundo" um significado puramente objetivo da atividade da criança frente ao mundo em que vive (VYGOTSKI, 1996, p. 328-329).

Na adolescência, por meio do pensamento por conceitos, é possível ocorrer a "[...] definitiva separação e desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo [...]". (VYGOTSKI, 1996, p. 198). A "separação" da qual asseverou Vygotski outra coisa não é, senão, a diferenciação ou a identificação consciente dos momentos subjetivos e objetivos, a formação dos polos da personalidade e da concepção de mundo que caracteriza a época da adolescência. Trata-se da superação da muda coexistência de particularidade e genericidade que analisamos, bem como da formação da consciência do "eu" dentro de num sistema de relações sociais.

Portanto, há uma relação dialética entre esses dois polos. A personalidade (a autoconsciência, as formas conscientes de ação, pensamento e sentimento do indivíduo), não pode ser desenvolvida fora das relações sociais que se estabelecem – a personalidade é o social em nós (VYGOTSKI, 1996) – e a apropriação das riquezas materiais e ideativas produzidas pelo gênero humano possibilita a formação de uma concepção de mundo que é, ao mesmo tempo, condição e produto da personalidade.

Decorre dessa asserção a defesa da transmissão e apropriação das objetivações genéricas para si, fontes da formação do pensamento por conceitos, a qual possibilita, ao adolescente, o conhecimento da realidade interna e externa para além de sua aparência fenomênica e a condução consciente de sua vida cotidiana (MAIA; SACARDO, 2023; SANTA, 2022; ZANELATO; URT, 2021; ANJOS, DUARTE, 2020; PASQUALINI; LAVOURA, 2020).

Nesse contexto, Heller afirma que:

> A constituição de uma hierarquia de vida individual está mediada, quer dizer, passa através da mediação da concepção de mundo. A concepção de mundo não é a síntese científica ou filosófica, e nem sequer a ideologia política; é a forma no particular, com que se manifesta o valor vetor de todos estes (ou de alguns deles) fatores, sua internalização na vida cotidiana do particular. Em confirmação do fato de que a relação consciente com os valores genéricos é aquela que forma a individualidade e a hierarquia individual, podemos acrescentar agora que isto sempre tem relação com a mediação da concepção de mundo, a qual conduz os valores genéricos para-si ao nível do particular e os transforma em motores de suas ações (HELLER, 1991, p. 410).

Na citação acima observamos o nexo que existe entre concepção de mundo, personalidade e pensamento por conceitos, o qual se desenvolve a partir da apropriação das objetivações genéricas para si. A formação e o desenvolvimento da personalidade ocorrem na relação consciente com os valores genéricos e tal processo tem estreita relação com a mediação da concepção de mundo, por meio da qual, as esferas não cotidianas de objetivações genéricas tornam-se forças motrizes das ações, pensamentos e sentimentos do indivíduo, ou seja, tornam-se motores da personalidade.

O processo acima descrito só pode ser entendido a partir da relação dialética entre conteúdo e forma:

> Quando me dizem "mamífero" – pergunta um dos psicólogos – a que corresponde isso psicologicamente? Isso equivale à possibilidade de desenvolver o pensamento e, em última instância, a uma concepção de mundo. Porque encontrar o lugar de mamífero no reino animal, o lugar deste último na natureza constitui uma verdadeira concepção de mundo (VYGOTSKI, 2013, p. 83).

A relação entre conteúdo e forma no processo de desenvolvimento da concepção de mundo e da personalidade na adolescência ocorre, portanto, dialeticamente. A apropriação dos conteúdos sistematizados promove a superação por incorporação das formas cotidianas de ação, pensamento e sentimento e esta nova forma é condição para a apropriação de novos e mais complexos conteúdos. O conteúdo está umbilicalmente unido com a forma e ao afirmarmos que o adolescente em seu pensamento alça patamares superiores e domina os conceitos, "[...] estamos indicando as formas realmente novas de atividade intelectual e o conteúdo novo do pensamento, que se revelam ao adolescente nessa época" (VYGOTSKI, 1996, p. 59).

Somente com a apropriação das objetivações genéricas para si teremos a formação de uma concepção de mundo que se oponha à alienação. Tal processo refere-se à luta permanente entre a manutenção da personalidade no plano do em si alienado e a elevação da personalidade ao plano do para si, uma luta que longe de se esgotar na adolescência, marcará toda a vida da pessoa. E, nesse ponto, pode-se dizer que a adolescência é dramática. Não num sentido idealista, abstrato e metafísico, mas a adolescência é dramática porque a luta pela personalidade para si é dramática na sociedade

contemporânea. “[...] a dinâmica da personalidade é o drama. [...] O drama sempre é a luta de tais ligações (dever e sentimento; paixão etc.)” (VIGOTSKI, 2000, p. 35).

Nesse caso, considerar a adolescência como uma fase de transição requer a formulação de algumas perguntas: uma transição para onde? Quais são as referências, os modelos de ser humano desenvolvido que o adolescente tem na nossa sociedade? Qual o sentido de sua vida e qual o papel da educação escolar nesse processo? Portanto, o estudo da formação e do desenvolvimento da concepção de mundo e da personalidade na adolescência implica saber o que é significativo no mundo para o adolescente, em que reside o sentido da vida e de sua personalidade. É necessário questionar “[...] o que em particular é essencial para o ser humano que aparece finalmente nas motivações e finalidades da sua atividade, determinando a essência ou centro da sua personalidade” (RUBINSTEIN, 1977, p. 16).

A questão da apropriação das objetivações genéricas para si, a formação da concepção de mundo para si, a hierarquia consciente das atividades, a superação da hierarquia espontânea da vida cotidiana, em tudo isso está presente a questão da construção do sentido da vida do indivíduo, pois uma personalidade para si busca construir conscientemente o sentido para sua vida, processo este que está relacionado ao seu posicionamento sobre o mundo, isto é, a sociedade e sobre sua própria personalidade. E, nesse contexto, a educação escolar tem um papel imprescindível.

Se a autoconsciência tem seu auge formativo a partir da adolescência, por meio do pensamento por conceitos, ela não poderá se desenvolver em suas máximas possiblidades se o indivíduo não se apropriar de conteúdos que requeiram o desenvolvimento do pensamento conceitual, ou seja, dos conteúdos sistematizados, das objetivações genéricas para si, como a ciência, a arte e a filosofia. Desse modo, afirmamos o papel essencial da educação escolar no processo de formação da autoconsciência como centro organizador da personalidade na adolescência.

REFERÊNCIAS

ANJOS, R. E.; DUARTE, N. “A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos”. *In*: MARTINS, L. M. *et al*. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

DUARTE N.; SILVA, E. M.; ANJOS, R. E. “Determination and Freedom in Creation Mediated by Sign Systems”. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, vol. 11, n, 1, 2021.

DUARTE, N. “Relações entre conhecimento escolar e liberdade”. **Caderno de Pesquisa**, vol. 46, n. 159, 2016.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Editora Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Editora Autores Associados, 2016.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2016.

HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

JACINTO, P. M. S. (org.). **Vulnerabilidades e Saúde Mental**: Experiências Acadêmicas de Graduação em Psicologia. Boa Vista: Editora IOLE, 2021.

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

MAIA, J. C.; SACARDO, M. S. "Pedagogia histórico-crítica: reflexões sobre consciência filosófica e objetivação do gênero humano". **Educação e Sociedade**, vol. 44, 2023.

MÁRKUS, G. **Marxismo e antropologia**: o conceito de "essência humana" na filosofia de Marx. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2015.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**: um enfoque vigotskiano. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Boitempo, 2007.

MIRANDA, J. C.; CAMPOS, I. C. "Educação sexual nas escolas: uma necessidade urgente". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 12, n. 34, 2022.

PASQUALINI, J. C.; LAVOURA, T. N. "A transmissão do conhecimento em debate: estaria a pedagogia histórico-crítica reabilitando o ensino tradicional?" **Educação em Revista**, vol. 36, 2020.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

SANTA, R. D. "A centralidade do trabalho em educação: retornar ao ato de ensinar na sala de aula". **Revista katálysis**, vol. 25, n. 1, 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Editora Autores Associados, 2011.

SOARES, G. G. "Sofrimento psíquico e adolescência: reflexões acerca dos sentidos atribuídos à adolescência". **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, vol. 4, n. 10, 2020.

VIGOTSKI, L. S. "Manuscrito de 1929". **Educação e Sociedade**, n. 71, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Tomo I. Madri: Editora Visor, 2013.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: Tomo IV. Madri: Editora Visor, 1996.

ZANELATO, E.; URT, S. C. "A atividade pedagógica para adolescentes: contribuições da psicologia histórico-cultural". **Psicologia em Estudo**, vol. 26, 2021.



BOLETIM DE CONJUNTURA (BOCA)

Ano V | Volume 15 | Nº 43| Boa Vista |2023

http://www.ioles.com.br/boca

Editor chefe:

Elói Martins Senhoras

Conselho Editorial

Antonio Ozai da Silva, Universidade Estadual de Maringá

Vitor Stuart Gabriel de Pieri, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Charles Pennaforte, Universidade Federal de Pelotas

Elói Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima

Julio Burdman, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Patrícia Nasser de Carvalho, Universidade Federal de Minas Gerais

Conselho Científico

Claudete de Castro Silva Vitte, Universidade Estadual de Campinas

Fabiano de Araújo Moreira, Universidade de São Paulo

Flávia Carolina de Resende Fagundes, Universidade Feevale

Hudson do Vale de Oliveira, Instituto Federal de Roraima

Laodicéia Amorim Weersma, Universidade de Fortaleza

Marcos Antônio Fávaro Martins, Universidade Paulista

Marcos Leandro Mondardo, Universidade Federal da Grande Dourados

Reinaldo Miranda de Sá Teles, Universidade de São Paulo

Rozane Pereira Ignácio, Universidade Estadual de Roraima